

Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2010

Autores varios





Colección
Investigación e Innovación

IDEP

Premio a la Investigación
e Innovación
Educativa y Pedagógica

2010

IDEP

Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2010

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Varios

Libro ISBN 978-958-8066-94-3
Primera edición Año 2011

© IDEP	
Director General	<i>Olmedo Vargas</i>
Subdirectora Académica	<i>Luz Stella Olaya Rico</i>
Subdirector Administrativo y Financiero	<i>Jorge Alirio Ortega Cerón</i>
Coordinadora Editorial	<i>Diana María Prada Romero</i>
Supervisión de proyecto	<i>Ana Alexandra Díaz Najar</i>

Corrección de Estilo	<i>Maribel García</i>
Edición, diseño y diagramación	<i>Editorial Jotamar Ltda.</i>
Impresión	<i>Subdirección de la Imprenta Distrital - DDDI</i>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. Dorado No. 66 - 63, piso 1 y 3
Tels.: (571) 324 1267 / 68 - 324 1000, exts. 9001 - 9012
Bogotá, D.C. Colombia
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Este libro se podrá reproducir y traducir total y parcialmente siempre que
se indique la fuente y no se utilice para fines lucrativos

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
--------------------	---

INVESTIGACIÓN

Capítulo I - Primer Puesto	11
Aportes sobre la escritura para el primer ciclo	

Dora Inés Carvajal Jojoa

Capítulo II - Segundo Puesto	31
Culturas juveniles: Un problemas para la escuela o una posibilidad para el diálogo, el trabajo colectivo y el pensamiento crítico	

Adriana Corredor Ortíz.

Capítulo III - Tercer Puesto	61
Asimilación del concepto densidad en ambientes computacionales de aprendizaje	

Adriana Patricia Huertas Bustos

Capítulo IV - Cuarto Puesto	79
Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas de los grados 4º, 5º y 6º de la localidad de Engativá, Bogotá, D.C.	

Pedro Galvis Leal

Evaldo Rafael Rubio Ortiz

Capítulo V - Quinto Puesto	95
Los imaginarios de la escuela: Una posibilidad de pensar la educación que queremos	

Elsa María Bocanegra

INNOVACIÓN

Capítulo I - Primer Puesto	119
El maravilloso universo de una gota de agua: Una aventura por el descubrimiento de los organismos unicelulares y sus relaciones	

Freddy Alexander Tobo Pulido

Ingrid Vera Ospina

Capítulo II - **Segundo Puesto** 137
Explorando saberes: Implementación de la metodología Waldorf en el aula de clase, una manera exitosa de abordar el conocimiento.
Rubén Darío González Garzón.

Capítulo III - **Tercer Puesto** 153
Latá- latá: Buscando paz en las raíces
Cielo Ibáñez Sandoval
Fernando Cuervo Galindo

Capítulo IV - **Cuarto Puesto** 175
Recuperación de la memoria etnobotánica: Una práctica generadora de aprendizaje significativo
Nelson Enrique Laguna Rodríguez

Capítulo V - **Quinto Puesto** 185
Un proyecto de vida lejos de la violencia
María Yaneth Ruíz Ávila
Maritza Cárdenas Bermúdez

Presentación

Las actividades de Innovación y la Investigación son indicativos del nivel de desarrollo científico y tecnológico del país, en el área de la educación, la producción académica, la creación de didácticas, metodologías o la sencilla sistematización de la experiencia de aula, enriquecen la vida escolar porque se convierten en herramientas de trabajo para el mejoramiento de contenidos y métodos de trabajo de los maestros y la Institución Escolar.

La investigación es un proceso dirigido a crear conocimiento sobre un cierto aspecto u objeto de la realidad social. La investigación educativa o pedagógica, se considera un proceso de creación de conocimiento sobre la realidad educativa, sobre su estructura, las relaciones entre sus componentes, su funcionamiento, los cambios que experimenta el sistema en su totalidad o en algún aspecto.

La Innovación, es más compleja, en educación se define como un cambio en el cual intervienen la invención, la investigación y la aplicación de técnicas nuevas e implica en consecuencia, una modificación de las prácticas educativas que provoca un mejoramiento del proceso. Se materializa como una experiencia demostrativa, alternativa, real, reconocida y legalizada, creada para solucionar problemas educativos, y lograr transformación a nivel de áreas, disciplinas, apoyo estudiantil y organización escolar.

La tarea de actualizar y mejorar la educación, a través de la investigación no puede mantenerse como una actividad en solitario, de esfuerzo personal, requiere acción estatal, a través de proyectos y estrategias de estímulo y financiación para la realización de proyectos de investigación, divulgación

de producción académica; incentivar la actitud investigativa y la producción escrita de la docencia.

El IDEP, por la misión que le determinó el Acuerdo 26 de 1994, tiene el reto de materializar el derecho de los educadores a beneficiarse de programas de actualización, investigación, intercambio y formación avanzada, promover las innovaciones educativas, producir textos, documentos, periódicos, material audiovisual y ayudas educativas didácticas, en articulación con procesos investigativos y de formación docente, para que la Administración Distrital pueda garantizar una mejor calidad de la educación.

En la historia de 15 años del IDEP, se ha podido constatar que un alto número de educadores y educadoras, tienen iniciativas de investigación sobre problemas de la enseñanza y organización escolar, incluso han innovado en metodologías, pero aún, el estímulo a esa labor es insuficiente, requiriéndose en primera instancia levantar la información fiable, a través del acompañamiento escolar, para brindar apoyo al proceso de sistematización de experiencias, investigaciones e innovaciones.

Un paso importante en ese sentido, se dio en el año 2007, con el Premio a la “Investigación e Innovación Educativa” establecido por el Acuerdo 273 “Por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del distrito capital y se dictan otras disposiciones”. Concebido como un justo reconocimiento a la dedicación voluntaria, la disciplina y el esfuerzo de tipo académico, convoca anualmente a la comunidad docente y directiva docente del sistema educativo oficial de Bogotá, D.C a postular sus trabajos para la evaluación de expertos y pares académicos, que selecciona los diez mejores trabajos de investigación, innovación y/o experiencia pedagógica demostrativa merecedores del estímulo económico y la publicación de los resultados. Por mandato de dicho Acuerdo, el IDEP, tiene a su cargo la publicación de los trabajos premiados.

El Plan de Desarrollo Bogotá Positiva para vivir mejor, 2008-2012, ha considerado estimular proyectos de investigación e innovación al enfatizar su acción en la materialización de los derechos y en el mejoramiento de la calidad de los mismos.” En desarrollo de ese énfasis, el Plan sectorial de Educación 2008-2012, se dirige a materializar el derecho a educación de calidad para una Bogotá Positiva, y a incentivar acciones que aporten al Programa Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor a través del Proyecto de Inversión 538: Investigación e Innovación educativa y pedagógica para mejorar la calidad en el campo de la educación. En consecuencia el Plan fijó como objetivo central de este programa “Contribuir a la generación y aplicación de conocimiento educativo y pedagógico para mejorar la calidad y la

pertinencia de la educación en el Distrito Capital: promover, sistematizar y socializar experiencias de innovación pedagógica para transformar positivamente los procesos, los espacios y los ambientes de enseñanza – aprendizaje en el sistema distrital de educación.

Igualmente la Secretaría de educación en el Plan Territorial de Capacitación, de la vigencia, incluye el programa de estímulos a los docentes, comisiones de estudio, apoyo financiero a formación avanzada de maestría y doctorado. Actividades que han permitido articular acciones con el IDEP.

De acuerdo con lo anterior, es claro que para mejorar la calidad de la educación, el gobierno distrital, además de las metas para lograr aumentar la cobertura, la gratuidad total y el bienestar escolar, incluyó importantes metas de apoyo a la actividad investigativa: desarrollo aplicación y divulgación de 30 investigaciones, 40 innovaciones, 72 sistematizaciones de experiencias de aula y 40 actividades de aplicación de resultados (SEGPLAN, 2010).

El presente libro, brinda a la comunidad educativa, resultados de trabajo de cinco innovaciones y cinco de investigaciones, de los ganadores realizadas por *Adriana Corredor Ortíz, Elsa María Bocanegra, Adriana Patricia Huertas Bustos, Pedro Galvis Leal, Evaldo Rafael Rubio Ortíz, Sora Inés Carvajal Jojoa, Rubén Darío González Garzón, Freddy Alexander Tobo Pulido, Ingrid Vera Ospina, Cielo Ibáñez, Fernando Cuervo Galindo, María Yaneth Ruíz Ávila, Maritza Cárdenas Bermúdez y Nelson Enrique Laguna Rodríguez*. El objetivo es promover la socialización y reflexión entre los docentes para estimularlos a seguir el ejemplo, de quienes pese a las dificultades y limitaciones, son representativos de lo que puede hacerse y producirse en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá.

El IDEP, exalta el valor de estos trabajos, la actitud abierta de sus autores a la crítica constructiva y su interés en comunicar los resultados de su trabajo. Igualmente invita a profesores, profesoras, directivos y directivas docentes a participar en la convocatoria 2011, que se encuentra abierta en la página institucional.

Luz Stella Olaya R.
Subdirectora Académica del IDEP



Aportes sobre la escritura para el primer ciclo

Dora Inés Carvajal Jojoa¹
Colegio Federico García Lorca IED.

Resumen

El presente texto señala los aspectos más importantes de la investigación titulada: La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase, 2009, la cual ha sido reconocida en la ciudad y fuera de ella, porque ha buscado descentralizar la discusión entre maestros sobre los métodos para ir más allá, hacia una comprensión crítica de lo que es la escuela, el niño y el lenguaje desde un enfoque social-comunicativo. Ahora, el objetivo con los hallazgos es que en el primer ciclo se creen ambientes auténticos de aprendizaje que no dependan de unos modelos ajenos al niño; con estrategias que se den a partir de las particularidades del aula, del entorno; y que reconozcan lo social, los ritmos de aprendizaje de los niños, sus hipótesis, su contexto e intereses.

Palabras clave

Escritura, Grado Primero, Enfoque comunicativo, Primer ciclo, Cuadernos de clase.

1 Licenciada en Educación para la Infancia, Universidad Distrital F.J.C. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Docente primaria. Primer puesto Investigación Educativa, IDEP 2010. Contacto: doraicarvajal@yahoo.es

Introducción

Esta investigación responde al trabajo de tesis realizado para la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, durante los años 2007 a 2009 en el colegio Federico García Lorca IED. Se trata de un estudio realizado bajo una metodología de observación documental analítica, que se desarrolló en cuatro fases y que empleó como muestra varios cuadernos de Grado Primero.

La caracterización y los análisis en detalle realizados, llevaron a problematizar situaciones que no reconoce la escuela y que curiosamente se dieron en los cuadernos de los estudiantes considerados como aquellos que tenían más “dificultades”. Asimismo, se describen tres tendencias que se dan en las prácticas alrededor de la escritura, y por otra parte, también se estudió la representación que tienen los niños y las maestras en los cuadernos, un hecho que invita a docentes a la reflexión sobre la ritualidad que tienen estos objetos; ¿son cuadernos de quién?, ¿son cuadernos para qué?.

Los resultados han aportado de manera significativa en la transformación de concepciones y prácticas pedagógicas especialmente dentro del primer ciclo. El proyecto se ha socializado en programas dentro y fuera de la ciudad por ser un estudio claro, específico, de interés y que surgió en las aulas. Se considera que la contribución más importante se hace a la justificación que esta investigación puede aportar al plan de articulación del primer ciclo (SED).

En la búsqueda de lo que sucede en el Grado Primero

El problema surgió del interés y la necesidad de saber lo que ocurre al interior de las aulas de Grado Primero en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de la escritura se refiere, pues se ha observado que el papel del lenguaje en los primeros años escolares se ha tergiversado en prácticas descontextualizadas, que no tienen en cuenta las realidades y procesos de los niños, porque se limitan a una introducción impositiva del estudiante a la comprensión del sistema alfabético. Una situación que va en contravía del enfoque comunicativo y constructivista señalado en los Lineamientos curriculares, en el que cobra privilegio el trabajo alrededor de procesos significativos que atiendan la realidad y particularidad de los niños y del contexto.

Esta situación que va en contravía del enfoque comunicativo y constructivista señalado en los Lineamientos curriculares, en el que cobra privilegio el trabajo alrededor de procesos significativos que atiendan la realidad y particularidad de los niños y del contexto.

Dentro de la problemática se hizo necesario también conocer y describir lo que pasa con los niños que llevan un ritmo de aprendizaje más lento que los otros; aquellos que no alcanzan los desempeños esperados por la cultura escolar en unos tiempos determinados y a los que comúnmente se les dice que tienen “dificultades de aprendizaje”. Todo esto llevó a cuestionarse sobre: qué caracteriza el aprendizaje de la escritura en el Primer Grado y cuáles situaciones y problemáticas surgen a partir de ello.

El objetivo y propósito general de la investigación fue el de realizar un estudio exploratorio e interpretativo sobre los procesos de escritura en el Grado Primero, a partir de los cuadernos de clase, que permita reconocer situaciones específicas e inferir algunas concepciones y problemáticas respecto al papel de la escritura.

La investigación no buscó proponer estrategias ni dar recetas para enseñar la escritura, precisamente porque la discusión no debe centrarse en los métodos, en la forma, pues los problemas son de concepciones. Si el fin es que los niños aprendan a decodificar, independientemente de la estrategia o el método que se use, se está dejando de lado el componente natural comunicativo. Mientras que si lo que se pretende es que el niño piense, plasme sus ideas, tenga una intención comunicativa aun sin manejar el sistema convencional; él está viviendo la escritura como acción y cobra su sentido propio. El niño adquirirá el código convencional para comunicarse, en la medida de que las situaciones le hagan necesario hacerlo.

Es un trabajo que, además, desmitifica el hecho de que una investigación necesariamente tiene que mostrar la solución a una pregunta o problema, o mostrar si una estrategia abordada generó aprendizajes, ya que aquí lo que se hace es problematizar situaciones con el fin de reflexionar sobre ellas.

En cuanto a los instrumentos, se pensó en el cuaderno de clase como el elemento que más podía recoger aquella realidad de lo que se vive dentro del aula, sin necesidad de prevenir o preparar a las maestras para una intervención. Se recogieron, a final del año 2008, trece cuadernos, de cuatro grupos, estrato uno y dos pertenecientes a cuatro grados primeros en la localidad de Usme. Estos cuadernos recibían por nombre: “Español”, “Proyecto de aula”, “Palabreando”, “Caligrafía” y “Escritores en acción”.

Se buscó que la metodología empleada respondiera a los objetivos propuestos. Esta fue de tipo Observación documental analítica, y se centró en la categorización y estudio en detalle del corpus seleccionado. Para hacer más preciso el estudio y tener elementos de contraste se realizaron entrevistas a las maestras.

La investigación se desarrolló en cuatro fases: primero, se buscaron y organizaron los recursos teóricos, antecedentes e intereses del proyecto; segundo, se recogieron las muestras de cuadernos y se realizaron entrevistas a las docentes; tercero, se caracterizó y analizó el contenido del corpus y, cuarto, se señalaron los resultados y las conclusiones.

En la primera fase, se dieron condiciones de selección de cuadernos. De cada curso se tomaron muestras de dos tipos de cuadernos: uno, que perteneciera a un niño que se caracterizara por ser uno de los casos más comunes o típicos de la clase, y otro que perteneciera a un niño que la misma profesora conociera como aquel que tenía más “problemas”. Debían tener variedad en el nombre del cuaderno, tener mínimo tres meses de uso, que se recogieran en el mes de diciembre y que su maestra voluntariamente lo quisiera prestar.

En esta fase también se hicieron tres estudios teóricos: uno sobre todo lo relacionado con el lenguaje en el primer ciclo, antecedentes conceptuales y de prácticas escolares; otro, sobre las entrevistas en profundidad como elemento dialógico para preparar cuidadosamente las preguntas; y otro, sobre conceptos y representaciones del cuaderno escolar, principalmente desde la autora Silvina Gvirtz (1999, 2005). En la segunda fase, se recogió el corpus, se escanearon cerca de mil hojas, se planearon las preguntas para las entrevistas y se buscaron los espacios para realizarlas. En la tercera fase, se observó qué contenía cada cuaderno, se establecieron ítems para categorizar las actividades para luego contarlas en cada cuaderno y se hicieron las rejillas y las transcripciones de las entrevistas. Y en la última fase, se seleccionaron los ejemplos, se realizaron los análisis, las descripciones y las conclusiones.

Análisis del contenido de los cuadernos

1. Identificación de tres tendencias en las prácticas de docentes frente a la escritura

Las actividades, por sus características, se clasificaron unas en el enfoque tradicional y otras en el enfoque comunicativo.

En la primera tendencia se describieron actividades como: ejercicios de aprestamiento, dictados, ejercicios de desarrollo perceptivo-motor, dibujos para identificar combinaciones, trabajo en clase desde temáticas gramaticales, escrituras centradas en la palabra y en la oración, planas y tareas sin fines significativos.

En la segunda tendencia se encontraron actividades como: escritos propios, reescrituras, cotidianidad, dibujos sobre el contexto e iniciativas en las es-

trategias. Pero, también se logró distinguir un tercer tipo de prácticas que mostraron un sincretismo entre los dos modelos, que no se inscriben del todo en ninguno de los dos enfoques pues tienen elementos tanto del uno como del otro. Pareciera ser un tiempo de paso entre el modelo tradicional y el comunicativo, en el que se puede observar que si la maestra no trasciende, si no tiene criterio o no se apropia de ninguno de los dos enfoques corre el riesgo de perjudicar a los niños, pues su horizonte, sus objetivos aquí no son claros.

Tal es el ejemplo de una fábula que se trabajó en clase, se observó que hay una preocupación de la maestra porque el niño se relacione con el contenido del texto, ya que ella sabe que pueden existir vínculos entre la lectura y el pensamiento del niño. Se copió una fábula y se solicitó a los niños que escribieran la moraleja, los personajes y otro final, esto muestra algo de tendencia hacia un trabajo comunicativo; pero, de otro lado, de tarea les dice a los niños que encierren las palabras que tienen “g”, que dibujen una flor grande colocando en cada pétalo las sílabas “gue” y “gui”, hecho que hace volver sobre la representación tradicional centrada en el trabajo silábico.

Entonces, ¿qué es la escritura desde estos dos enfoques? En el enfoque socio-constructivista o comunicativo, escribir, va más allá de manejar el código alfabético, sus reglas lingüísticas, y lo relacionado con la caligrafía. Los Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana lo han sintetizado bien, así: “Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático.” (MEN, 1998, p.49).

El escribir dentro del enfoque comunicativo es una actividad que permite la construcción de significados y que requiere para ello la relación del individuo con el medio escrito. Desde esta perspectiva, es el niño quien construye sus hipótesis y significados sobre la escritura. Es un acto que no se enseña, sino que se aprende, según las exigencias y motivaciones que le da el mundo externo al niño.

Antes de Piaget y Vigotsky, principalmente, el conductismo prevalecía en la psicología educativa. La preocupación giraba en torno a contenidos en listado por aprender, a la “transmisión de conocimientos”, a rutinas escolares para alcanzar ciertas habilidades, a la repetición, a la memorización, y al desarrollo perceptivo-motor. El niño no era considerado un sujeto cognoscente; sus aprendizajes se lograban de manera acumulativa y aditiva a través de estímulos, como por ejemplo, los ejercicios de discriminación auditiva y visual de letras con respuestas que serían el aprendizaje del sonido y de la

forma de ellas, de manera mecánica y conducida, situación que deja de lado el significado de las palabras del texto en donde se encuentran dichas letras.

No obstante, Piaget no se preocupó en sí de la escritura, ni de los procesos de aprendizaje de ella; pero su teoría condujo a investigaciones sobre los procesos que se desarrollan en el aprendizaje del lenguaje. Su legado respecto a características psicológicas y cognitivas del individuo convergió en investigaciones sobre la escritura, como las realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre la psicogénesis de la escritura.

El manejo del código alfabético y de las reglas gramaticales no presupone que haya una comprensión sobre la escritura. (Tolchinsky, 1993) dice que “Es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura como aprenderá a escribir” (1993, p.185). La escritura es una actividad en sí misma, no se aprende al abordar aisladamente sus partes, ni en un determinado orden, tal como lo propusieron los métodos tradicionales de tipo sintético (lo silábico y fonético), que buscaban la correspondencia entre lo oral y lo escrito y que partían de unidades mínimas fonéticas, o los métodos analíticos que buscaron iniciar con palabras o frases relacionadas con el mundo del niño (método global). En esta perspectiva tradicional el manejo del código era un requisito para pasar a una etapa posterior de producción e interpretación, contrario al enfoque constructivista en el que la comprensión del código alfabético se va dando al mismo tiempo que sirve a unas necesidades e intereses comunicativos.

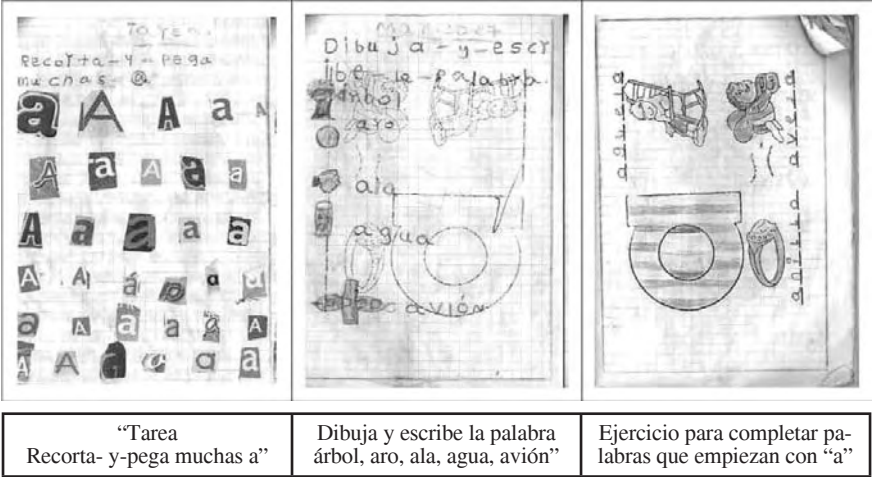


Figura 1. Ejercicios bajo el modelo estímulo-respuesta


(Ferreiro et ál.,1979), principalmente desde sus estudios sobre la psicogénesis de la escritura, centran su interés en los procesos de aprendizaje y no en los métodos: “En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje entera-

mente fabricado por otros, aparece un niño que lo reconstruye por sí mismo” (1979, p.22). El niño aprende a seleccionar elementos para construir y comprender el lenguaje, por su utilidad y en la necesidad que pueda representar para su realidad.



Problemática presentada con la letra “p”

Se observa aquí, además de las planas y del cuaderno ferrocarril, que se proponen palabras que aparentemente representen una familiaridad y facilidad para el niño, tal como se ha creído con la letra “p”. Sin embargo, puede verse que al niño le costó dificultad escribirla.



El uso del cuaderno “ferrocarril”
Dibujos empleados para la comprensión fonética de la frase.
Ejemplo: “la mula sale a la loma”



Los textos son utilizados para reconocer letras, combinaciones y palabras.



El aprestamiento se hace una actividad fundamental dentro del enfoque tradicional:
“Picar la hoja y hacer la plana”
Son ejercicios que tradicionalmente se han puesto para preparar la mano para la escritura.

Figura 2. Actividades dentro del enfoque tradicional

En el enfoque comunicativo-socio-constructivo se reconoce que las personas están dispuestas al aprendizaje y a la comprensión del lenguaje, que la mente no es puramente receptiva, es dinamizadora de experiencias y conocimientos. El lenguaje y sus representaciones son construidos por el niño en situaciones de interacción social; el niño recibe información, signos y señales desde el medio, luego los asimila, los interpreta y los reestructura en un proceso individual. Él conecta estos conocimientos nuevos con sus saberes y experiencias previas, su capacidad cognitiva lo lleva a generar una situación de conflicto o desequilibrio interno, que finalmente lo conduce a elaborar unas concepciones propias que luego podrán ser modificadas por otras experiencias.



Construcción de texto: “estrellita y piolín se cortejan los periquitos se están enamorados ellos quieren tener una familia y hijos para cuidar”



Kimberly y Andrea (estudiantes de grado primero, 2008) realizan tarjetas de invitación para la exposición de animales. Fotografías: Dora Carvajal

Figura 3: Proyecto de aula alrededor de la mascota del salón

Veamos uno de los ejemplos de situaciones con tendencia al enfoque comunicativo. Se trata de una actividad que se desarrollaba dentro del proyecto de aula “Mundo animal” del primer ciclo en el colegio Federico García Lorca, el cual se realizó al mismo tiempo de esta investigación. Este proyecto

permitió desarrollar de forma comunicativa los procesos de escritura en los niños. Cuatro cursos del primer ciclo tuvieron un animal de mascota en el salón, y a través de ellas se tejieron numerosas actividades.

El aprendizaje del código alfabético dentro de esta estrategia pedagógica se va construyendo en la medida que al estudiante se le hace necesario adquirirla, para poder disfrutar de lecturas suyas y de otros, y para comunicar lo que siente y piensa. La siguiente narración es sobre una anécdota que explica este carácter global, significativo de la lectura y la escritura:

Un día, estando la parejita de periquitos en el salón, la periquita se sentía muy desalentada, estaba en el suelo. Los niños angustiados revisaron sus lecturas trabajadas sobre los pericos, hasta que encontraron la que se refería a las enfermedades de estas aves. Uno de los estudiantes muy emocionado, se subió en una silla y leyó a todos el texto. Todos vivieron una necesidad de decodificar y de comprender, de analizar lo que veían en su mascota, con lo que se escucha y leía, en un momento real y significativo, no por sacar una nota. Posteriormente, se contactó a uno de los padres de familia y llevaron el ave al veterinario, pues ellos también estaban vinculados al proyecto.

2. ‘Ritmos de aprendizaje’ vs. ‘Dificultades de aprendizaje’

De varios casos que permitieron develar las realidades de los niños que son llamados “casos difíciles” se retomará aquí el de Juan, para reconocer cómo el contexto y la comprensión o no que tiene la maestra sobre la psicogénesis de la escritura, influye significativamente en un particular proceso. Juan es un estudiante llamado “el más difícil” de una de las aulas de Primero y esta es la percepción que su maestra dio sobre él:

Es un niño que se distrae fácilmente. Posiblemente se encuentra solo en las tardes... no tiene el acompañamiento que debiera tener. Se esperaba que al niño le hicieran dictados, trabajo con cuentos, un acompañamiento diario pues el Primer Grado es fundamental dentro del proceso de escolarización [...] y se observa también dificultad cognitiva.

Aquí, la maestra centra el problema en el niño y, también en la falta de acompañamiento de los de su casa. Ella habla del refuerzo en las actividades escolares y no de las relaciones de afecto, comunicativas y demás. De igual manera, habla sobre “dificultad cognitiva”, cuando el niño igual que otros pudo haber seguido un proceso de aprendizaje natural, sólo que lo hizo a un tiempo distinto del culturalmente aceptado. Ella no fue la única; otras dos de las cuatro maestras también hablaban de dificultades de aprendizaje y de remisión al psicólogo.

En este cuaderno se observaron cincuenta actividades según el modelo sintético-analítico, ejercicios incompletos, hojas salteadas y sucias, dos circulares a los padres que hacían énfasis en la superación de las dificultades mediante la atención en dictados y en las tareas, además de notas del tipo “no trabaja en clase”, “no hizo dictado”, y con frecuentes palabras como “adelantar”, “reforzar”, entre otras. Estas son algunas muestras que permitieron observar el proceso:

Según la imagen, de la Figura 4, es el mes de junio. Al lado derecho del dictado de vocales, al niño se la ha pedido dibujar y escribir “pera”, “mano”, “escoba” y “manzana”. El niño realiza una escritura no convencional que responde según Ferreiro et ál. (1979) a una hipótesis de tipo “presilábica”. Un niño en este nivel emplea un conjunto de letras cualesquiera para asignarle un determinado significado; su conocimiento previo es que cree que para escribir algo basta con poner un número de letras seguidas entre sí, sin tener en cuenta el sonido. Al escribir, el niño lo hace con grafías inventadas, o con letras convencionales en cualquier posición.

La profesora marca al lado lo que el niño, según su criterio, debió escribir, y con rojo invalida lo que él realizó con una calificación “I” (Insuficiente). Además, que escribe “Reforzar”, con el fin de llamar la atención a los padres del niño sobre lo que, según ella, el niño no pudo hacer. Tal cual, esto concorrió con lo expuesto por ella en la entrevista: que esperaba el apoyo en dictados y actividades de este tipo con el estudiante.

Posteriormente, se ven más dictados calificados con “I”, ya sea porque el niño no los realiza o porque sus intentos no corresponden así a la escritura convencional.

En la Figura 5, se puede ver cómo en el mes de septiembre el niño sigue escribiendo de manera no convencional: con seudoletas y con letras. Mantiene su hipótesis presilábica. La maestra nuevamente no evidenció este nivel, ni valoró este tipo de escritura, e invalidó lo que hizo. Consideró su escritura como un problema y que se podía superar si se trabajaban dictados; pues ella escribe “reforzar, hacer dictado diario.”

Se estudian en los meses siguientes otras cuatro muestras de diferentes dictados, porque escritos propios no hubo. Fue hasta el último momento (Figura 6), en noviembre, que el niño pudo avanzar a la siguiente hipótesis: la silábica, aunque conservando rasgos de la hipótesis presilábica.



Figura 4. Primer dictado en el cuaderno

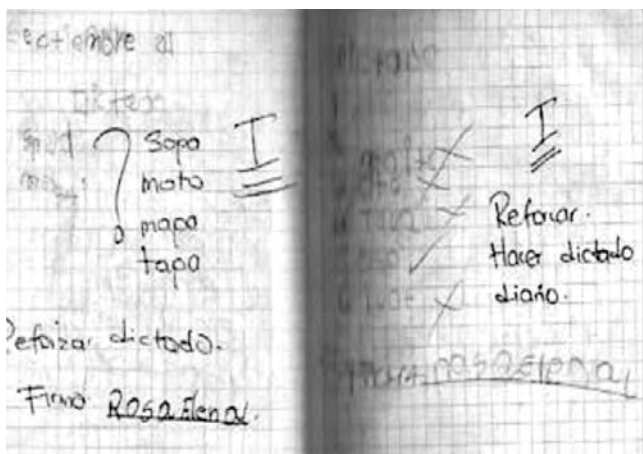


Figura 5. Dictado en el mes de septiembre, continúa hipótesis presilábica

En la tercera de las hipótesis que hacen los niños, la silábica, vemos como lo muestra la Figura 6, que el niño ya encuentra relaciones de sonoridad con la escritura y emplea letras para representar situaciones, algunas de las cuales ya empiezan a tener una relación como código fonético.

Por otra parte, cabe mencionar que hubo varios ejemplos como el de la Figura 6, en el que los niños escribían cada letra en cada una de las cuadrículas del cuaderno. Según lo cual, los cuadernos cuadriculados dificultan la expresión escrita de los niños puesto que hacen que centren su mayor atención en encasillar las letras. El escribir se hace entonces así un ejercicio motriz, leja-

no de cumplir una verdadera acción comunicativa. Fue interesante observar cómo por ejemplo, los niños que tenían más opción de hacer escritos propios o que también ya se encontraban en un nivel alfabético lograban desentenderse de la cuadrícula, sin alterar la armonía de sus trazos.



Figura 6. Dictados en octubre y noviembre

Y así Juan terminó su grado escolar, todo el año recibiendo refuerzos de la m, la p y la s; sin rastros de sus dibujos propios, sin actividades que le permitieran explorar más sobre la lengua escrita, con el desconocimiento y desvaloración de la maestra por su propio proceso. No se observaron traducciones hechas ni en el colegio, ni en la casa; tampoco reescrituras o algo que le hiciera necesario el escribir. ¿Es en verdad un problema cognitivo el de Juan?

Es frecuente encontrar entre las concepciones de las maestras aspectos relacionados con “dificultades de aprendizaje”. En el Primer Grado era muy común la llamada repitencia, que ahora ya no se hace, más por ley, que por un reconocimiento particular de los niños. Un estudiante perdía el año principalmente porque no alcanzaba el manejo del código alfabético o no alcan-

zaba unos logros creados por contenidos y no por competencias que le dieran flexibilidad a los ritmos de aprendizaje. Uno de los principales factores por el que se juzgaba la no respuesta de los niños a las actividades propuestas por las maestras, era que el niño tenía un problema cognitivo, que debía ser atendido por un psicólogo.

Autores como Braslavsky, Ferreiro, Tolchinsky, Gómez Alvarado y Lerner, entre otros, identifican la sociedad y la cultura como las responsables de los aprendizajes. Son las situaciones que ofrece el medio lo que les permite a los niños el desarrollo cognitivo. El capital cultural y social de las familias determina en gran parte el desarrollo del lenguaje de los niños, pero todos ellos están en condiciones de avanzar en el contexto escolar. Es natural que ellos, en su proceso de apropiación del lenguaje e independientemente de la edad en que lo hagan, muestren irregularidades en sus escrituras: inviertan y omitan letras, las sustituyan por otras o las combinen con números, como también no segmenten adecuadamente las palabras. Para la Psicología, este fenómeno se denomina dislexia o disgrafía, pero este no es más que un error constructivo, entendido error, en el sentido piagetiano, como parte del proceso de reestructuración que el niño hace en su mente para comprender el sistema. Ferreiro (1979, 1999) lo explica como un periodo transitorio, una situación normal dentro de la psicogénesis de la escritura en el niño, y hasta voluntario, por un deseo de exploración y de comprensión.

Además, Olga Villegas (1996) notó, por ejemplo, cómo al proponerles a los niños que emplearan la letra cursiva, la inversión de letras desaparecía. Con lo que quedaría neutralizado el hecho de diagnosticar un problema de dislexia en el contexto escolar. El conflicto del asunto está en el reconocimiento individual que la escuela hace al proceso del niño.

Bruner (1987), reconoce que las diferencias que existen en niños que se desarrollan en niveles de pobreza inciden en los procesos escolares; resalta con ello que no son problemas de los infantes, sino que son situaciones que se derivan de los contextos de los que vienen.

Por su parte, Berta Braslavsky, también hace su aporte cuando considera que estas diferencias para aprender pueden ser asociadas con “ritmos de aprendizaje” o, mejor aún, con un “tiempo de interacción con la lengua escrita”. Braslavsky (2004), hace énfasis en que “Ya existen pruebas evidentes de las diferencias culturales que tienen los niños en su desarrollo a partir de las diferencias que existen en su estructura social y cultural” (2004:31). Se trata de un aprendizaje que incluye la diversidad y no se identifica nunca como anomalía. Desde esta perspectiva se espera que la escuela genere un espacio para conocer al niño: ¿quién es?, ¿qué experiencias ha tenido?, ¿cómo es su

familia?, ¿a qué se dedican los miembros de su familia?, ¿cuál es el capital cultural de su entorno familiar?, etc.

3. El reconocimiento polifónico de los cuadernos

El cuaderno puede considerarse como un texto polifónico, en la perspectiva de Ducrot (1986), quien señala que no es una sola persona la que se expresa en un enunciado. Según su teoría polifónica de la enunciación hay allí varios sujetos o funciones: el sujeto empírico, el locutor y el enunciador.

Si el sujeto empírico (SE) “es el autor efectivo, el productor del enunciado” (Ducrot, 1986), en la siguiente instrucción: “Dibujo los diferentes objetos con los que puedo producir sonido”, la maestra es el sujeto empírico por ser ella quien escribe la frase en el tablero, aun si la ha tomado de un texto. Regularmente, cada enunciado trae consigo la repetición de otras voces. Es difícil determinar en un enunciado quién es el sujeto empírico. Además, porque difícilmente se le encuentra en esencia pura.

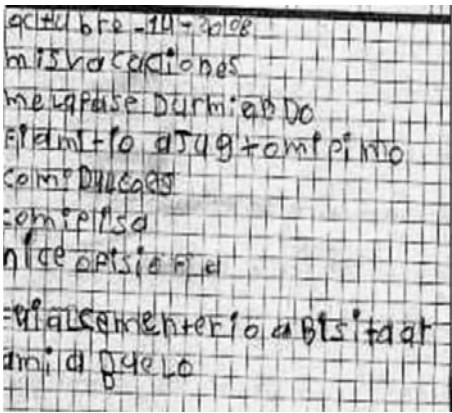
El locutor, por otra parte, es el presunto responsable del enunciado “El locutor puede ser totalmente diferente del SE, a menudo es un personaje ficticio a quien el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación” (Ducrot, 1986) y suele darse en primera persona a cualquier ser, objeto o situación. En el ejemplo anterior, aunque el texto lo dio la maestra, en la expresión “dibujo” no se designa a ella como locutor sino al estudiante; ella quiere hacer ver como locutor al niño; además, es él quien escribe en su cuaderno y quien posteriormente ejecutará el enunciado.

La tercera función es la de los enunciadores. Ducrot (1986) llama “enunciadores a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. No son personas sino puntos de perspectiva abstractos”. Son ideas que originan lo que se dice. Los enunciados son así las respuestas de voces internas. De la instrucción planteada, dos ejemplos de enunciadores serían: a) que “el sonido se puede producir con diferentes objetos”, y b) que (por el artículo determinado “los”) “hay objetos con los que no se puede producir sonido” (¿será esto cierto?). Los enunciadores permiten dar cuenta hasta de la veracidad o no de un enunciado, de los secretos y de las intenciones reales.

El siguiente ejemplo (Figura 7), muestra otro análisis polifónico, y es de uno de los niños que tienen un ritmo más lento frente a los demás; su escritura todavía no muestra una completa adquisición del código.

En esta muestra podemos ver dos enunciados: “mis vacaciones” y “me la pase durmiendo...”, dos sujetos empíricos: la maestra y el niño, y un solo locu-

tor: el niño, porque en el primer enunciado el pronombre en primera persona “mis” y en el segundo enunciado “me” y los verbos “comí”, “hice”, “fui”, “mi”, etc. dan al niño la responsabilidad de los enunciados, esto para hacer la instrucción más suave, más cercana al niño.



Transcripción:
“Octubre – 14 – 08
Enunciado 1: “Mis vacaciones”
Enunciado 2:
“Me Lapase Durmiendo
Fiamitio a Jutgompimo
Comi Dulcoes
Comipisa
Hice ofisio fi el
fui al cementerio a Bisita ar
a miaBueLo”
Traducción:
Me la pasé durmiendo
Fui a donde mi tío a jugar con mi primo.
Comí dulces, comí pizza. Hice oficio.
Fui al cementerio a visitar a mi abuelo.

Sujetos empíricos	La maestra (“mis vacaciones”) El niño (“me Lapase Durmiendo...”)
Locutor	El niño (“mis vacaciones”, “Me la pase...”)
Algunos enunciadores	<ul style="list-style-type: none">- Hubo un momento que se vivió- Escribir lo que se hizo en las vacaciones- Las vacaciones son momentos extraescolares- Normalmente el niño no duerme harto- El niño durmió más de lo habitual- El tío y el primo del niño no viven con él- El abuelo del niño no está vivo.

Figura 7. Ejemplo de análisis polifónico

Los puntos de vista o enunciadores nos hacen suponer que hubo una instrucción dada por la maestra pero que no quedó consignada. Había que escribir sobre lo que se hizo en las vacaciones. Este tipo de estrategias se volvió muy recurrente en la maestra que tuvo mayor tendencia al enfoque comunicativo. Partir de experiencias vividas para contarlas por escrito le proporciona al niño elementos e ideas para desarrollar su escritura y no depender de dictados o de copias de texto. Por otra parte, cuando los enunciadores son de escritos propios de los niños estos permiten conocer su contexto, sus intereses, su vida extraescolar, un hecho que sirve de pretexto para acercarlo a las diferentes formas de lenguaje.

Finalmente, se vio que todos los cuadernos describían más a las maestras y a sus ideas que a los niños, porque las instrucciones encontradas siempre fueron dadas por las docentes, que parecían cumplir la función de sujeto empírico, pues indicaban qué se iba a hacer y cómo se debía hacer, restando autonomía

y creando dependencia en los estudiantes dentro de las actividades. Ellos aún en los ejemplos de escritos propios, obedecían sólo instrucciones. Si el niño escribe por su cuenta, si propone su actividad de escritura, el cuaderno parece no ser el objeto en que lo haga. La representación y los rituales que se tienen sobre su uso, no permitirían un registro voluntario de este tipo allí.

Además, aún en las actividades que mostraron tendencia hacia el enfoque comunicativo, se observó cómo las docentes encubren su autoridad al poner su voz en la del niño, cuando lo ponen como locutor en las instrucciones. Esto con el fin de hacer parecer la instrucción más suave o cercana al niño, pero igual es la maestra quien está allí. Por eso se hizo posible, inclusive, comparar esta situación con el show que hacen los ventrílocuos. Ellos hacen ver que el que habla es el muñeco que manejan con su mano, pero la voz es de ellos y evidentemente se sabe que son ellos quienes hablan. Las maestras quieren disimular su autoridad y reconocer al niño como protagonista del aprendizaje, y esto lo hacen a través del uso personal, como si hubiese aquí una dimensión afectiva que los niños recibirían bien.

Es importante que los niños puedan dejarse ver como sujetos empíricos; es decir, que realicen actividades por interés y necesidad propia. Si hay que hacer invitaciones y afiches para una fiesta del curso, o un letrero porque no le gusta que los niños boten basura en el piso, lo hagan no porque fue una orden de la maestra o por una calificación, sino porque esto les satisface una necesidad. Los cuadernos, en este sentido, pueden emplearse como borrador de lo que se va a hacer público. Los niños harán un primer borrador, luego con orientaciones de la maestra no sólo de las letras y de los signos más pertinentes para emplear, sino en su redacción, pertinencia, etc, ellos reescribirán en atención a estas mejoras y seguirán así, un proceso que los lleve a tener su escrito en limpio, con ideas propias.

Asimismo, los docentes pueden cumplir un papel de sujeto empírico, al no ser alguien que aplique lo que otros por moda dicen, sin saber lo que significa en el fondo, o seguir métodos que se llaman novedosos que finalmente se hacen ajenos a esas realidades particulares de cada aula. Se trata de un maestro que analice lo que escucha y lo que lee de diferentes autores con su propia experiencia, esto con el fin de que proponga ideas según el contexto, los niños, los contenidos, las realidades; ya sean proyectos de aula particulares u otras actividades que involucren el componente de la comunicación y la realidad.

Conclusiones

- Es necesario reconocer que todos los niños tienen sus propios ritmos y procesos, además que no se desprenden de su potencial hipotético, inde-

pendientemente de si son niños considerados con dificultad o no; o si se trabajara con el modelo conductista o con actividades significativas. Que los niños no aprendan el sistema de escritura en un tiempo regular con respecto a otros, no significa necesariamente que tengan dificultades cognitivas. Son aprendizajes que se hacen diferentes por el entorno familiar y social, y por las intenciones y las representaciones que las maestras y comunidad tengan sobre la escritura, la escuela y el niño. No es tampoco cuestión de esperar a que el niño por sí solo llegue a la comprensión del sistema, se trata de proponerle ambientes en los que para el niño sea necesario escribir, como un acto que le permite comunicarse, de relacionarlo con los diferentes textos. La estrategia la da el mismo contexto, cada aula, cada niño.

- De la misma forma, es importante que tanto los programas de formación docente en las universidades, como también los maestros en su actividad pedagógica, de innovación e investigación, incluyan elementos del constructivismo, del enfoque comunicativo, de la psicogénesis y de la normatividad; además de una aproximación sociológica de la escuela, que lleve a la comprensión sobre la heterogeneidad de los estudiantes, que propicie el reconocimiento del contexto y aprender sobre las desigualdades. Porque los niños que presentan un ritmo más lento son quienes ameritan mayor atención y orientación y no un rechazo, un aislamiento, o una marcación negativa por ser quienes son, a causa del medio que los rodea.
- De otro lado, se hace un llamado sobre el número exagerado de alumnos que hay en las aulas de Grado Primero ya que en muchos casos supera los cuarenta estudiantes. Esto con el fin de mejorar en el reconocimiento y seguimiento de los procesos particulares. Es un aspecto que motiva una nueva investigación y la generación posterior de propuestas frente a este evidente problema. Este hecho, hace indispensable incluir a los padres de familia y apropiarlos de su función formativa ya que este tema se ha dejado principalmente a la escuela. Además que sobre los padres también pesa lo tradicional y bajo esa misma representación ejercen presión sobre los modos como llevan la lectura y la escritura a los niños
- La imitación tiene que ver con la función de locutor de la maestra y la innovación más con la función de sujeto empírico, con el contexto y con los cambios de fondo más que de forma. Por otra parte, el cuaderno que dice ser del niño, no siempre va a ser de él, pues las veces que aparece su voz en ellos varía según la perspectiva con la que trabaje la maestra haciéndose muchas veces nula, ello por los rituales conservadores que se encuentran fuertemente marcados.
- La proyección a partir de estos resultados es continuar con la difusión y socialización de la investigación, ya que se ha visto que genera interés, cuestionamientos, y cambios en las concepciones pedagógicas, de lenguaje, de niño y de contexto. Principalmente a nivel distrital ya que en

Bogotá hay prioridad sobre los ciclos, pues el trabajo aporta de manera significativa en la justificación del primer ciclo.

Bibliografía

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

_____. (1992). “Entorno, escuela, maestro en la alfabetización inicial”. En *Lectura y vida*, 2.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós. Barcelona.

Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. México.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. Siglo XXI Editores. México.

Gvirtz, S. (2005). *La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas*. En Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos aires: Santillana, pp.179–191.

_____. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Eudeba. Buenos Aires.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. (V. franco y A. Medina, (trad.) Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, (original publicado en Paris, 1988).

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. De. Horsiri. Barcelona.

- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la Alfabetización*. Santillana. Buenos Aires.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos. Barcelona.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Vigotsky, L.S. (1996). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. (Obras escogidas, t.III). Visor. Madrid.



Culturas juveniles

Un problema para la escuela o una posibilidad para el diálogo, el trabajo colectivo y el pensamiento crítico

Adriana Corredor Ortiz¹

*Colegio Altamira Sur Oriental. Sede A, jornada mañana.
Localidad cuarta, de San Cristobal.*

Resumen

En la sociedad actual se escucha con frecuencia hablar de culturas juveniles como sinónimo de conflictividad, violencia o rebeldía sin causa; por ende, jóvenes que viven situaciones paralelas con múltiples problemas que no excluyen la escuela.

En Altamira Sur Oriental, J.M, esta situación se empezó a hacer visible, con mayor nitidez, en el año 2004, junto con una fuerte resistencia de las generaciones mayores a estudiar, analizar, comprender y trabajar tales cambios. De allí nació entonces un proyecto de investigación, que profundizó en las razones de tanta aprensión y estigmatización frente a estas expresiones juveniles, e incluyó la voz de los jóvenes y sus diferencias en la vida escolar y social. Parte del recorrido se evidencia en la construcción de un currículo para la convivencia reflexiva y transformadora, desde las Ciencias Sociales y la pedagogía crítica.

¹ Licenciada en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en multimedia para la docencia de la Universidad Cooperativa de Colombia y magíster en filosofía de la Universidad INCCA de Colombia. Correo: adrianacorredor4@hotmail.com

Conceptos clave

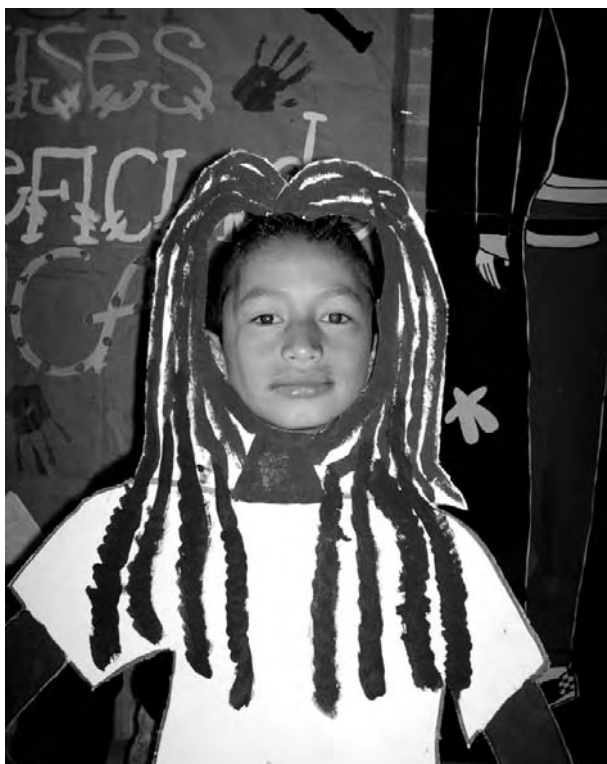
Cultura Juvenil, Conflictividad, Estigmatización, Currículo, y Pedagogía Crítica.

Introducción

“Nadie es si se prohíbe que otros sean”
Paulo Freire

Referirse al tema de las culturas juveniles en la época actual parece bastante corriente, pues a ellas se alude usualmente en medios de comunicación, comentarios de habitantes de ciudades, barrios, calles y en cualquier otro sitio de socialización incluyendo la escuela. Además, este término, aparece casi siempre como sinónimo de tribus urbanas, y tanto una denominación como la otra, son asociadas, por distintas generaciones, con problema, conflicto y violencia (Cerbino, Chiriboga y Tutivén, 2000). Por ello, es importante evidenciar el desconocimiento que existe sobre este fenómeno social, así como la estigmatización que hay alrededor de lo juvenil (Cerbino, 2006). Desde luego no puede eliminarse la conflictividad de esta problemática de forma romántica (Aranguren, 1985), pero si ampliar y aclarar la lectura sesgada del joven como único promotor de todo tipo de violencia; perfil, que por lo general maneja el ciudadano promedio, y que es común en los imaginarios de cualquier espacio escolar, generando una pseudo convivencia en donde priman la aprensión, la imposición irreflexiva, la satanización y la trivialidad inconexa.

En Latinoamérica, (Barbero, 1997) Europa (Costa, Pérez Torneo y Tropea, 1996) y otras partes del mundo, se han realizado estudios sobre culturas juveniles, que han permitido establecer elementos diferenciadores como situaciones habituales (Filardo, 2002). Son sugestivos los aportes que conceptualizan estas realidades tan cambiantes y complejas, (Reguillo, 2000) sin obviar el análisis detallado y particular de su dinámica social (Machado País, Feixa, Molina y Alsinet, 2002a), (Machado País, Feixa, Costa y Pallares, 2002 b). Sin embargo, vale la pena profundizar en esta problemática, abriendo espacio a la investigación en el contexto escolar aún fuertemente conservador, homogéneo y reduccionista. Este hecho señala un aporte en el conocimiento de lo juvenil y lo pedagógico, no porque sea el primer ejercicio de este tipo que se hace en un colegio, sino porque estos tópicos deben trabajarse en contexto, brindando a la comunidad con la que se trabaja reflexión constante, según sus particularidades, y sin olvidar la relación que tiene el tema juvenil con el sistema social, político y económico vigente.



Altamira Sur Oriental J. M., como institución de básica secundaria y media, “logró su primera promoción de bachilleres en el año 2006. Por hábito había sido una escuela de primaria y el espíritu de la infancia parecía inmóvil” (Y. Fonseca, conversación en clase de Ciencias Sociales, marzo del 2007). No obstante, se dieron cambios coherentes con el tipo de población estudiantil: edad, expectativas, intereses, desencuentros y expresiones de índole diversa que, por supuesto, “generaron preocupaciones, inquietudes y enfrentamientos” (H Meneses, conversación en clase de Sociales, mayo del 2007).

De estas inquietudes nació una propuesta investigativa de orden cualitativo que, desde el 2004 hasta ahora, ha planteado tópicos generadores claves en el trabajo liderado por jóvenes de la institución, cuyo fundamento se cimenta en la pedagogía crítica y la enseñanza problémica.

Del año 2004 al 2007 se generó la primera etapa de observación y profundización en el tema de las culturas juveniles en esta escuela, y el estudio de su historia social, política y cultural en el ámbito mundial. En este escenario la reflexión del contexto escolar es esencial. Su objetivo, hallar el por qué, una visión de la comunidad estudiantil y docente, limitada por prejuicios, y en el cómo se vivencia la estigmatización de ciertos jóvenes por sus caracte-

rísticas. Hasta el momento, como anota el egresado Cristhian Rey (Comunicación personal, correo electrónico, abril 6 de 2010): “las culturas juveniles eran vistas como actitudes infantiles o extrañas, no se pensaba que fueran estilos de vida, (...) ni su importancia en algunos aspectos de su historia. La gran mayoría éramos de mente abierta y veíamos las culturas juveniles como algo natural y luego nos identificábamos con la que teníamos más afinidades, por otro lado surgieron pequeños grupos que discriminaban a los demás por pensamiento, estética y actitudes. (...) Los adultos veían estos cambios como un acto de rebeldía o emancipación de los estudiantes mayores bastante complicado”.

Por tal razón, el proyecto emprendió la tarea de ampliar este panorama, nutriendo con indagación tal vacío, y relacionando la cotidianidad juvenil con documentos serios y diversos, fuentes orales, caricatura, música y el uso crítico de los medios de comunicación.

Los estudiantes encontraron que la violencia en la escuela no es producto directo de la aparición de culturas juveniles sino, entre otras cosas, fruto del constante uso de los estereotipos, señalando otra forma de ilustrar el problema. Entre el año 2008 y 2010 se integraron al proyecto miembros de menor edad e intereses nuevos. Es otra fase, donde se manifestaron distintas tendencias, algunos cambios de mentalidad en los docentes y un marcado acento en la exaltación de lo cultural a expensas de lo político, sin desconocer lo reflexivo de ciertos sectores juveniles. El proyecto abrió más líneas de investigación en el aula, se mantuvieron espacios ganados desde el inicio como el foro juvenil y, finalmente, se elaboró material didáctico y un currículo especializado, demostrando que es posible trabajar lo conflictivo y complejo, para el fortalecimiento de la convivencia juvenil e intergeneracional, de forma reflexiva y en contra de su fragmentación, criminalización y banalización.

Culturas juveniles en altamira sur oriental: una investigación crítica y social, entre la estigmatización y la reflexión

“En nuestra era posmoderna la gente joven existe en el espacio que se da entre la subjetivación (aburrimiento) y la comodificación (terror)... Nuestra cultura de los mass – media se ha convertido en una <<zona amortiguadora>>, en un <<lugar paradójico>>, en el que la juventud de hoy vive una difícil, si no imposible relación con el futuro”
Peter McLaren.

No es sencillo para las generaciones jóvenes y menos aún para las adultas, comprender la fugacidad de la época actual. Además, si se combina esta característica con la fuerza que ha tomado el ámbito cultural sobre otros aspectos de la vida social, (Appignanesi y Garrat, 2002) y se sopesan las transfor-

maciones vividas por la juventud desde hace varias décadas (Sarlo, 1999), el problema se hace más espinoso. A pesar de esto, se respira un ilusorio aire de tranquilidad cobijado en la existencia de una sociedad del conocimiento, la información y del consumo, que da respuesta a todo (Vega Cantor, 2007); aquí cada quien cree que tiene, sabe y conoce más que el otro, y entre un atisbo de conciencia y mucho de inconsciencia se sigue ignorando la realidad. Todos estos componentes confluyen en el espacio escolar cuando es inexcusable un tema tan polémico y cambiante desde su raíz como el de culturas juveniles. No obstante, una de las complicaciones que se observa frente al tratamiento de este tema está en que el dinamismo de toda esta panorámica se envuelve en la inercia escolar, (Mc Laren, 2005), en donde aún se cree que la mirada adulta es la voz de la razón y la verdad, mientras que la mirada juvenil se convierte por lo general en lo errado, impreciso, superficial y simple. Incorporando mayor complejidad, esta situación no aparece sola; está el discurso de la democracia, la diversidad y la libertad de expresión que se integra a la escena escolar, (Apple, 1996) y se desdibuja por la trivialización y manipulación de diversos actores sociales tanto del contexto institucional, (Bernstein, 1998) como del mundo del consumo y el capital, que tienen el lugar más importante en los medios de comunicación, y que se expresan no sólo en los productos que se ofrecen al consumidor, sino en la voz de quienes tienen el control social y manejan el poder, (Piccini y Nethol 1990) generando, en su conjunto, una disputa constante entre generaciones, que bien vale la pena preguntarse si tiene sentido o para quién lo tiene.

En Altamira Sur Oriental este enfrentamiento se convirtió en un eje de indagación en donde “el orden, los valores tradicionales, la religión católica y la uniformidad convergen y batallan contra la pluralidad, diversidad, heterogeneidad y la idea de autonomía como el derecho a aprender a decidir por sí mismo”. (J.D Gómez, apuntes de clase, septiembre de 2005). Mientras que desde la mirada adulta se ataca todo rasgo diferenciador que se considera nocivo, los jóvenes evidencian “la existencia constante en los adultos de una doble moral, (H, Montenegro, conversación en reunión de proyecto, octubre de 2005) esa diferencia tan grande que hay entre lo que se piensa, se dice y se hace”, afectando aspectos más complejos que la transgresión juvenil de la homogeneidad.

Desde esta perspectiva, es latente en los estudiantes el dar sentido y lugar a la forma en que se entiende, expresa y vive la multiculturalidad, el libre pensamiento y el libre desarrollo de la personalidad en su contexto, en comparación con otros escenarios, sus consecuencias, efectos y corolarios.

La escuela por su parte, junto con varios de sus miembros concibe que la respuesta para esta problemática está en la regla, la norma y el estableci-

miento del orden a través de una organización jerárquica, en donde primen por tradición y fuerza unas ideas sobre otras (Apple, 2002) pero la respuesta no es tan simple, y los estudiantes buscan un espacio para evidenciar estos hechos y hacerse algunas preguntas que no tienen cabida en los currículos estándar (Apple, 1997).

Si en la sociedad actual es indiscutible la presencia de las culturas juveniles, y la escuela hace parte de la sociedad y comparte su complejidad en conjunto con sus distintos sujetos sociales y procesos, ¿cómo y por qué se da una constante estigmatización, de ciertos estudiantes, fundamentalmente en el campo de la estética del cuerpo juvenil? Además, si en la escuela se entrecruzan este tipo de situaciones, ¿es posible construirse un currículo alternativo, que permita la reflexión y el posicionamiento social y político de los jóvenes, frente a los diferentes temas que se dibujan alrededor de las culturas juveniles y el sistema social existente? (Corredor Ortiz, 2009 b).

Para desarrollar estos planteamientos fue significativo encontrar un método de investigación capaz de manifestar la forma de pensar de las personas, cómo influyen sus vivencias y sentimientos en su comportamiento, en sus representaciones de la vida actual, en sus principios y contradicciones, sin olvidar la dinámica social en su conjunto (Medina Gallego, 2001). Este procedimiento es frecuente en disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y en el campo educativo, conduciendo a los participantes, en el proceso, a localizar una práctica social definida; un trabajo teórico delimitado y unos aspectos históricos y sociales concretos.



Por la complejidad del tema, culturas juveniles, es primordial un enfoque en donde: lo social sea visto como una construcción histórica y colectiva, presidida por el cambio constante en sus procesos políticos, económicos y culturales; un camino para advertir la acción social con múltiples relaciones entre sujetos dinámicos; lograr puntualizar situaciones en entornos culturales y sociales específicos, mientras que a través de una teoría adecuada se dé estímulo a proyectos serios y rigurosos no opuestos, sino complementarios con su apertura y flexibilidad; un ejercicio ampliamente descriptivo, analítico, interpretativo y argumentativo capaz de generar categorías propias para el análisis (Medina Gallego, 1997). Ver tabla número 1.

Tabla No. 1

ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN		
REFERENTE TEÓRICO	POBLACIÓN	CARÁCTERÍSTICAS
Investigación crítico-social	Comunidad de base: jóvenes Altamira s.o Fase uno: 2004-2007 Fase dos: 2008-2010 Estudiantes participantes en proyecto de aula: 360 Estudiantes participantes en foros juveniles: 750 Docentes altamira s.O: 20 a 22	Perfil colectivo, dialógico, participativo, analítico y transformador
PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON CARÁCTER CRÍTICO SOCIAL		
MOMENTO PRÁCTICO	a. Lectura preliminar de la problemática en su contexto y comparación con situaciones similares en otros espacios utilizando saberes y conocimientos de la comunidad. b. Creación de grupos de trabajo para el aula y fuera de ella. c. Examen de la temática explorada en la que reside el problema por delimitar. d. Búsqueda de prioridades para estudiar alrededor del problema principal.	
MOMENTO TEÓRICO	a. Recopilación de conocimientos existentes sobre culturas juveniles. b. Exploración más profunda a nivel documental y bibliográfico. c. Cimentación del referente teórico y conceptual coherente con el problema. d. Lecturas y ejemplos para comprender las particularidades del trabajo de campo.	
MOMENTO METODOLÓGICO	a. Delimitación del problema de investigación. b. Aprender a formular preguntas y tópicos generadores utilizando herramientas derivadas de la enseñanza problémica. c. Formulación de un plan de trabajo. d. Elección de fuentes e instrumentos para desarrollarlo. e. Hacer trabajo de campo iniciando con recolección de información. f. Sistematización periódica de la misma.	
MOMENTO REFLEXIVO Y TRANSFORMADOR	a. Análisis e interpretación de la información. b. Elaboración del discurso explicativo. c. Puesta en común de los resultados propuestas de la comunidad juvenil y docente. d. Realización de documentos escritos, material didáctico y prácticas pedagógicas derivadas del proceso reflexivo. d. Invitación a la continuación de nuevos procesos investigativos. e. Muestra de los alcances evidenciados en logros concretos.	

Esta investigación adquirió su fortaleza y pertinencia en la comunidad juvenil de Altamira, porque fue capaz de integrar los elementos anteriormente enunciados a una concepción pedagógica vinculada con:

- a. La transformación de las prácticas educativas opresivas y reduccionistas (Tani, Carrancio, Núñez y Pérez – enero de 2004). Es decir, el terreno para ocuparse de las particularidades de la cultura juvenil, atacando la discriminación, el rechazo y el señalamiento constante; además, abrir otra vía para comprender y analizar el conflicto que rodea el tema de las tribus urbanas, (Maffesoli, 1990) la juventud, (Reguillo,) su rebeldía, (Mc Neil y MC. Cain 1999) adicciones, (Gamella, 1999) posicionamiento social (Feixa 2000) y consumos culturales (Canclini 1993); desde luego, sin olvidar que la sociedad en su conjunto no es neutra y que tiene intereses y dueños (McLaren, 1997). Este hecho fue además señalado por la estudiante Edith Ortégón en clase de Ciencias Sociales. "Es muy cómodo señalar a alguien por ignorancia, dejando de lado el estudio del sistema actual que de antemano tiene un plan preparado no sólo para los jóvenes". (Mayo de 2005).
- b. Una educación de tipo ético y político (Freire, 1990), promotora del análisis colectivo de la alienación (Freire, 1972). Esta particularidad da lugar a un quiebre total con aquella concepción unilateral y pragmática, de la educación y la sociedad, que señala un culpable para cada situación problema, dejando por fuera el análisis social en toda su dialéctica. Para el caso de las culturas juveniles, es una propuesta investigativa que visibiliza y ataca la criminalización de la juventud (Rojas, 1994), y pone en contexto los problemas de esta comunidad, generando una reflexión del conflicto desde principios solidarios que se concretan en procesos dialógicos de aprendizaje (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras. 1999).
- c. Una propuesta cultural antagónica al sistema hegemónico (Mc Laren, 2006). La herramienta, el reconocimiento de la función social (McLaren 2005, citando a Giroux 1992) de las culturas juveniles y el total rechazo a la dominación, negación de las diferencias, explotación y exclusión (Flecha, 1997); su aporte: la necesidad de construir otra manera de vivir aprendiendo de la comunidad juvenil, dialogando, debatiendo y dando salida a sus problemas sin apoyar la fragmentación en la que quiere sumírsele.

A lo largo de los siete años del proyecto, la propuesta investigativa desarrolló en diversos grupos estrategias de trabajo colectivo centradas en el dialogo y la observación participante (Gordo y Serrano, 2008). Estos dos elementos, facilitaron el lugar de nuevas estrategias, demostrando otra esfera de las culturas juveniles y de los jóvenes en general dentro del contexto escolar (Wood, 1987); con ello, el persistente movimiento de sus visiones del mundo, trans-

formaciones, resistencias y problemas unidos a la estructura de la dinámica social (Feixa). Por esto, si se concebía que violencia, desorden, delincuencia, drogadicción, consumismo y transgresión fueron, han sido y serán sinónimo de joven, (Cerbino), (y no de cualquier joven, sino esencialmente de aquel ligado a ciertas tendencias, para muchos notoriamente extravagantes, pueriles, remedo de otras experiencias culturales, y punto de focalización institucional,) la invitación es a una mirada más profunda y responsable basada en la investigación. (Corredor Ortiz, 2009 a). Ver tabla número 2.

Tabla No. 2

AÑO	SUJETOS	HERRAMIENTAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	PROCEDIMIENTO
2004	Estudiantes grado 901, 902, 801, 802 y 803 Muestra de 40 estudiantes de Grado Séptimo Cinco docentes	1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas	Se conforman grupos de trabajo que realizan auto observación y observación descriptiva y narrativa; a través del diálogo expresan impresiones particulares que se complementan con dibujos preliminares y gráficos independientes. En los informes escritos se redactan los resultados del análisis colectivo, y se nutren con nuevas graficas explicativas o los dibujos realizados como fruto del análisis conjunto, integrando una o dos fuentes especializadas y música.
2005	Estudiantes de 1001, 901, 902, 903 y 801. Muestra de 50 estudiantes de Séptimo y 802 Cinco docentes	1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 6. Sistemas tecnológicos 7. Entrevista informal	Se consolidan grupos de trabajo con tendencias culturales parecidas o diversas, según el sentir del colectivo. Se concentra el trabajo en describir, dibujar y analizar los estereotipos que se subrayan en la escuela a través de un ejercicio llamado territorios de guerra, que había tenido su origen en la observación participante del año anterior. Se va consolidando el segundo documento colectivo, en la dinámica del dialogo en clase. Esta metodología describe la violencia en la escuela desde múltiples factores, transgrediendo la forma unicausal de explicar la realidad social. Por ende una forma amplia de trabajar la cultura juvenil. Diferentes géneros musicales constituyen parte de las fuentes que permiten ampliar el panorama juvenil y las diferencias entre generaciones.
2006	Estudiantes de 1001, 901, 902, 903 y 801. Muestra de 50 estudiantes de Séptimo y 802 Cinco docentes	1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Sistemas tecnológicos	Los grupos de trabajo se concentran en observar el impacto que tiene en variados grupos de jóvenes los distintos medios de comunicación. Analizan contenidos de televisión, internet, video juegos y cine. Se plasman los resultados en murales y presentaciones multimedia. A través de los grupos de diálogo y en el ejercicio de análisis de contenido involucran fuentes con carácter político y social. A partir del análisis de contenido se fue bosquejando la página web y revista juvenil, y aparece el botón con la simbólica propia del proyecto contra la estigmatización y a favor de la diversidad.

2007	1101,1102, 1001 y 1002. Muestra de 50 estudiantes de Octavo y Noveno. Diez docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Juegos de roles 4. Análisis de contenido 5. Sistemas tecnológicos 	Los estudiantes centran la observación en los problemas que se generan en la escuela ligados a las estéticas propias de cada cultura juvenil. Se representan pictóricamente las situaciones más conflictivas y se construyen juegos de roles a través de imágenes que les permiten al docente y al estudiante cambiar su identidad cultural. En el análisis de contenido se trabaja a fondo el concepto de tribu, y se realiza un estudio comparativo entre las tribus tradicionales africanas y las urbanas.
2008	1101, 601, 602 y 603. Muestra de 70 estudiantes de Séptimo a Décimo Cinco docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 6. Sistemas tecnológicos 7. Encuestas 	<p>El grupo 1101, quien conocía la metodología de trabajo, se centra en las encuestas, pictogramas y análisis de contenido. Su trabajo gira en torno a los nuevos rasgos de las culturas juveniles en la escuela. Su papel: construir una red de tópicos generadores que permitan desarrollar clases problémicas atrayentes, a través de nuevas fuentes. Se abre un banco de música, imágenes, lecturas y videos de la red sumando los aportes de años anteriores.</p> <p>Los grupos nuevos trabajan a través del diálogo, las nociones preliminares sobre el tópico en cuestión, en el análisis de contenido de las experiencias de años anteriores y en la lectura de fuentes especializadas. Observan que el problema de las barras bravas está ganando un espacio en la escuela e introducen su análisis a partir de pictogramas y dialogo en clase.</p>
2009	701,702 y 703 Muestra de 100 estudiantes de Sexto, Octavo Noveno, Décimo y Once. Diez docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante 2. Grupos dialogantes 3. Análisis de contenido 4. Pictogramas 5. Sociogramas 6. Sistemas tecnológicos 7. Entrevista 8. Encuesta 	<p>Se conforman grupos de trabajo con líneas específicas de investigación partiendo de los intereses detectados el año anterior: Simbólica, estética juvenil y/o moda (¿?), ideología de la cultura juvenil, mujer en las culturas juveniles, los docentes y su opinión frente a las tribus urbanas, transgresión, limpieza social contra sectores juveniles y tendencias musicales de los jóvenes en el 2009.</p> <p>Los estudiantes en sus grupos comentan sobre rasgos de culturas juveniles, complementan y hacen lecturas y construyen una pregunta problema para desarrollar su línea de trabajo. Se utiliza bastante la encuesta y se aplica el instrumento en algunos jóvenes de la jornada de la tarde, como en personas de los barrios cercanos. Se llevan casos particulares a las mesas de trabajo. Se hace un balance de las fuentes trabajadas a nivel de textos, música, películas e imágenes desde el año 2004 y se construye un plan de trabajo para la elaboración de material didáctico, utilizando el banco de datos.</p>
2010	801,802,803 y 701 Muestra de 70 estudiantes de diferentes niveles 15 docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta 2. Análisis de contenido 3. Sistemas tecnológicos 	Los estudiantes realizan encuestas sobre la importancia de trabajar contenidos relacionados con culturas juveniles, las posibilidades temáticas, los conocimientos que tiene la población de Altamira sobre la historia de las culturas juveniles y los problemas o puntos positivos de un trabajo de este tipo. Se integra en forma más amplia y positiva la participación docente, en la proposición de temáticas para desarrollar los tópicos y la socialización de sus saberes e inseguridades. Se analizan datos por grupo de trabajo y se extraen conclusiones. Se proponen algunas líneas de trabajo distintas.

2010	801,802,803 y 701 Muestra de 70 estudiantes de diferentes niveles 15 docentes.	1. Encuesta 2. Análisis de contenido 3. Sistemas tecnológicos	La tendencia es que se trabajan tópicos juveniles sin diferenciar entre culturas. Aparece: drogadicción, sexualidad juvenil, reclutamiento forzado. Continúan temas como la mujer en la cultura juvenil, las barras bravas e ideologías juveniles, exaltando sectores que defienden el vegetarianismo y luchan contra el maltrato animal.
------	--	---	---



Para dar lugar a los resultados de este proyecto, es importante señalar como año tras año los estudiantes tocaron puntos estratégicos que abordaron y señalaron el cómo y el por qué de la estigmatización de la cultura juvenil (Cruz, citando a Castillo Berthier. Abril 20, 2008) tan marcada y matizada en Altamira, delimitando el trabajo a la estética del cuerpo juvenil, (Cerbino) e involucrando reflexiones y acciones que abren el espacio a una dimensión curricular no explorada.

En principio no importa qué piensan o qué no piensan, qué hacen o qué no hacen, estos jóvenes o jovencitas, el problema es lo que empiezan a evidenciar, la exterioridad: la lúgubre, sórdida, estrambótica, desusada, indigente, mundana, sucia, y hasta podrida e icónica imagen (Bollon, 1990). No hay un debate y conflictividad más grande en la sociedad contemporánea y que se refleje más en las escuelas, que el problema de la imagen, el estilo y la estética vinculada al cuerpo juvenil, (Cerbino 2000) por añadidura soberana de la estigmatización como en el caso de Altamira. (Salazar, 2005).

La historia de la estigmatización de la cultura juvenil en este colegio y jornada, empieza según observan los grupos de trabajo, “con una oleada de cambios en el ámbito estudiantil, cuando es un hecho que se termina la primaria en la sede a jornada mañana, y se establece la básica secundaria” (C.

Rey, conversación en clase Grado 1001, abril de 2005). Los adolescentes reinan ahora, con sus particularidades y conflictos. Sin embargo, aparece una aprensión particular, de varios sectores de la comunidad, que no involucra la reflexión de los cambios en la población estudiantil en su conjunto, y con ello el tipo de escuela, sino en la presencia de quienes llevan “camisetas negras, pelo largo, uñas pintadas de oscuro, guantes negros con o sin dedos, tatuajes, maletas rayadas con pentagramas, o decoradas con adhesivos de bandas musicales, pantalones oscuros, entubados, rotos, volteados, una que otra cabeza rapada, pelos “trasquilados”, ojos pintados y otros códigos desconocidos para algunos”. (S. Pulido Clase de Sociales, abril de 2005).



Según las indagaciones, surge un lenguaje que subraya “el caos, la anarquía, el vandalismo y la delincuencia que imponen esos grupitos de anormales, desadaptados y satánicos”, (J. Acevedo. Apuntes tomados en una formación a mediados del 2005, escuchando a una docente) y se repite semana tras semana en espacios como el patio, donde son frecuentes los encuentros comunitarios: “estos delincuentes sin dios ni ley, piensan que van a pasar por encima de uno, imponiendo los que les viene en gana”. (P. Hernández. Comentario realizado en clase de Sociales, aludiendo la advertencia de un docente, frente a la negativa de unos estudiantes de apagar la grabadora en momentos del descanso. Agosto de 2005).

Inmediatamente se propone reforzar aún más la intervención del personal docente en contra de estas conductas, obviando el origen de los cambios y reduciendo todas las acciones a la verticalidad irreflexiva. La justificación: el incremento de las prácticas violentas en Altamira. Sin embargo, los grupos de trabajo tropiezan con que en “los patios, pasillos, baños, auditorio y

aulas hay un fenómeno social constante, y que no es propio de las culturas juveniles”(S. Rodríguez, , trabajo en grupo de investigación, marzo de 2005) sino de cualquier comunidad capaz de distorsionar, restringir o simplificar la realidad del individuo (Aparici, 1993), basándose por lo general en algunos elementos de su exterioridad, (García, 2005) concertando más enfrentamientos, discriminación y sexismo. El utilizar ciertos estereotipos (Amossy, 2005) entre estudiantes, docentes, e incluso padres de familia, y referir con aquellos a cierto sector de la población, es el refuerzo de un proceso de estigmatización, muy frecuente, cargado de prejuicios ligados a la clase social, raza, expresiones culturales no tradicionales y género (Corredor Ortiz, 2009 a).

Los jóvenes también hallan que la mirada inquisitiva se centra en cualquier lenguaje juvenil, como en el caso de la música y los símbolos. Pero más que nada en las “rarezas” de la estética. Las razones que explican el reparo son variadas. En el caso del primer aspecto: por “el ruido ensordecedor y grotesco, la falta de sentido y contenido de las letras, su fealdad y carácter violento”; el segundo: por su “potencial satánico, rebelde y contestatario”; y en el caso del tercero: por “romper con la uniformidad de la escuela, verse mal presentados, por negarse a aprender la forma correcta de vestir propia para el trabajo futuro, y por exteriorizar rasgos que atraen, “para mal”, la atención y por ende el peligro”. (V. Manrique, trabajo en grupo de investigación, mayo de 2005). En conjunto, cada expresión se lee como un potencial desencadenante de agresión y violencia. (Salazar, Rodríguez y Galeano 2005).

Sin embargo, nadie habla del lenguaje estereotipado tan violento y aprensivo con que se ve la problemática y que forja más transgresión, enfrentamientos y resistencia. Las soluciones para contrarrestar esta problemática en un primer momento se dirigen al ámbito moral y religioso: La celebración de una ceremonia católica semanal, más el estudio teórico de los valores cristianos tradicionales, el uso constante del discurso moralista y el llamado de atención en público a través de la satanización de cualquier práctica.

Por ejemplo, un grupo de jóvenes de corte metalero, intentó realizar una broma pesada a una estudiante porque “era muy cansona, y me acosaba todos los días, quería seguir siendo, ya sabe, cercana, pero me tenía cansado. Entonces con mis amigos, conseguimos sangre de animal, de la que usa la abuela de Jonathan para hacer las morcillas, pero como no pudimos regarla en la maleta de la pelada porque estaba alerta, entonces, la tiramos en el baño, y como ya estaba descompuesta, nos causó repugnancia y la tiramos, haciendo un reguero ni el (...) y nos limpiamos como pudimos, dejamos los dedos en las paredes y la sangre dañada en el piso” H. Meneses, conversación informal, antes de reunión con Coordinación a principios de 2006).

Como resultado de la acción de estos muchachos, aparecen dos rumores que son desplegados sin indagación previa. El primero, el aborto de una chica; el segundo, un ritual satánico, hecho que encontró mayor aceptación, porque se había señalado de incompetentes a algunas directoras de grupo por no conocer la situación de sus estudiantes, generando un fuerte malestar; en la otra instancia, la teoría que señalaba el escenario de un ritual, fue tenida en cuenta, porque aparecían demasiados rastros con sangre en la pared, inclusive, se dijo que “las huellas llegaban al techo, como si hubiesen volado como demonios”. (B. Díaz. Comentario en Coordinación, marzo de 2006). Tras encontrar a las personas que habían generado el incidente, el problema no se analizó en su conjunto, sino se centró en prácticas satánicas, debido a que estos muchachos se vestían de negro, mostraban un perfil sombrío y oscuro, le hacían contrapeso a las ceremonias católicas y escuchaban “música pesada”.

Aquí, la clase de Sociales fue vital, pues no solamente encontró con su estrategia investigativa y problémica (Medina Gallego), una, sino varias explicaciones que señalaron por qué las nuevas situaciones vividas en la escuela no pueden explicarse con prejuicios o supersticiones; o como en otros casos, no pueden adjudicarse, directamente, a los jóvenes con rasgos culturales específicos. Para alcanzar este cometido es necesario fomentar la práctica de indagar, estudiar, organizar, fortalecer, analizar y socializar la historia, presencia, sentido social e ideológico, carácter cultural y político de las culturas juveniles en el mundo; también, su relación con el sistema capitalista y los medios de comunicación y comprender su impacto contextual.

De esta manera, se diferencia y caracteriza a los grupos que cohabitan en el escenario escolar, sus preferencias, territorios, usos estéticos e ideología, restringiendo la tendencia a rotular y ver a todos los colectivos con la misma prevención y escrúpulo. (Corredor Ortiz). Como aporte, los jóvenes sugieren que comprender y analizar la discrepancia da cierta luz sobre “quién puede ser cada quién, cómo actúa, qué ataca, qué defiende en qué y en quién cree y en qué no” (M. Rodríguez conversación en clase de Sociales, marzo de 2005); Para lo cual es indispensable crear un espacio constante y enorme de reflexión y aprendizaje.

Los estudiantes de la segunda etapa del proyecto de igual forma encuentran elementos de estigmatización ligados a la exterioridad, aunque se centran en mayor medida en los jóvenes que se expresan a través de rasgos emo y algunas de sus derivaciones (K. Duran, I. Moreno M. Puerta y D. Bustos, trabajo en clase de Sociales, octubre de 2008). Según aquellos, aún se mantienen formas de lenguaje fuertes y peyorativas, sobretudo en sectores estudiantiles en donde se concibe que tener cierta fisonomías es inaudito, anormal, gay y morboso. Quizás a ello se deba la diferencia con los colectivos de la primera

etapa, quienes desde su fuerza, oscuridad y masculinidad sin cuestión buscaron y encontraron entre ellos certidumbre y afirmación en un espacio de por sí machista.

Los nuevos grupos presentes en Altamira están repetidamente fraccionados en subgrupos y son mucho más nómadas; aparecen y desaparecen por constante acoso, asedio y aislamiento. Lo interesante de esta etapa, a diferencia de la primera, es que hay mayor interés de más grupos de estudiantes por acercarse e ilustrarse acerca de estas problemáticas, superando al número de jóvenes que expresan rotunda negación y odio. Sin embargo, nos da señales de alerta frente a cuestiones de género y sexismo tanto en la comunidad en general, como en los sectores pertenecientes de alguna manera a culturas juveniles; razón de más que se encuentra en este proceso, para indicar que no siempre el más “raro” es el “malo” y que las propuestas de intervención deben ser asumidas por el grueso de la comunidad educativa.



A lo largo de los siete años de proyecto los jóvenes han comprobado que no sólo es positivo observar y advertir lo que otros visten y llevan porque permite entender sus gustos y desencuentros, (grupo de C. Santamaría, G. Cañón, S. Muñoz y F. Martínez; clase de Sociales, marzo de 2010) sino porque se vincula directamente con la convivencia social y el tener un papel específico en la vida diaria (grupo de B. Zapata J. Cetina P. Torres Paula, A. Rodríguez, marzo de 2010).

Invisibilizar es aislar unas problemáticas que de una u otra forma tienen salida abrupta, en otros espacios, como lo mencionaron los jóvenes líderes del Foro 2008 sobre barras bravas (D. Bustos, M. Puerta, I. Moreno, K. Duran, F. Gutiérrez, C. Ritacuba) y los grupos que investigaron simbólicas en las paredes, pupitres, techos, puertas y armarios del colegio (S. Muñoz, C. Cortés, J. Navarro, D. Peña, A. López, F. Martínez, A. Moreno, F. Silva, C. Suarez y J. Martínez, agosto de 2009).

Conocer y reconocer cada grupo, permite vincular a las clases trabajo para repensar los conflictos juveniles, generar propuestas y estrategias de acción y cambio social involucrando a los protagonistas.

Siguiendo en búsqueda del por qué la estigmatización, varios jóvenes participantes del proyecto salen del contexto por un momento, y utilizan la Historia y la Antropología para analizar cómo a lo largo del devenir humano hay constantes que se repiten sin importar tiempos y espacios. Esas constantes tienen que ver con la forma en que unos pueblos, creencias, leyes, normas o sistemas se imponen sobre otros y hacen uso del estigma para justificar su actuación. (Gómez García, 1984).

Un ejemplo trabajado a profundidad tiene que ver con las tribus de diferentes partes del mundo, quienes han sido observadas, estudiadas, caracterizadas y catalogadas por Occidente, que en la mayoría de los casos exhibe como positiva su intervención en diferentes grupos humanos por su carácter civilizador. La justificación: catervas salvajes, carentes de razón y lógica, supersticiosos y triviales que por lo general reflejan una imagen exótica, quizás un poco extravagante o anómala. Este hecho, permite hacer un análisis comparativo con las tribus urbanas contemporáneas, (Costa, 1996) (también ilógicas, absurdas, carentes de sentido para muchos; dignas de señalamiento y propensas al exterminio) (Bollón) y manifestar con énfasis que no son un producto espontáneo, que aparece ahí porque sí, por gusto, sino que son fruto de un tipo de sociedad y cultura con intereses definidos, que así como crea la marginación, también la opulencia, la desidia y el consumismo. (Mc Laren, 1997)

Pues bien, este trabajo no tendría ningún sentido pedagógico y social sino fuera ligado a un compromiso curricular particular en donde la vida juvenil, no fuera considerada como un aspecto notable y relevante. Es claro que un currículo oficial (Angulo, 1994) no es la respuesta para problemáticas específicas a las que debe atender la educación y la escuela en un momento histórico, cultural y socio político como el existente, pues este tipo de documento, sólo atiende a la legitimación de una estructura estrictamente enraizada en una concepción funcional y jerarquizada de la educación, en donde a los jó-

venes y jovencitas de los sectores populares les corresponde ubicarse en un maltrecho mercado laboral, y repetir los patrones enmarcados por el sistema socio económico imperante.

Es algo común y corriente, incluso no se cuestiona, (ni en pos de la investigación, innovación o libertad de cátedra) que se dé uso literal a los planes curriculares ofrecidos como guía general por los ministerios de educación (De Zubiria, 1999); al contrario, desde el ámbito directivo y docente se siguen apoyando estrategias opuestas a las necesidades educativas concretas, dando vía libre a políticas de orden mundial que mueven el sistema económico y social por y para ciertos sectores político sociales. (Ayuste, 1999).



En este sentido, las interrogantes que hace Henry Giroux desde la nueva sociología del currículo (1997) son oportunas al momento de examinar las posibilidades de un plan de estudios que atienda las problemáticas de los jóvenes de una comunidad, en contravía a los currículos estándar, planos y fuera de contexto. Los cuestionamientos inician señalando: a. ¿Qué conocimientos entran a formar parte del currículo? b. ¿Cómo se producen esos conocimientos? c. ¿Cómo se transmiten esos conocimientos en el aula? d. ¿Qué tipos de relaciones sociales del aula sirven para establecer un parangón y reproducir los valores y normas incorporados en las relaciones sociales aceptadas de otros ámbitos sociales dominantes? e. ¿Quién tiene acceso a formas legítimas del conocimiento? f. ¿A qué intereses sirve este conocimiento? g. ¿Cuáles son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediatizadas a través de formas aceptables de conocimiento y relaciones sociales dentro del aula? h. ¿Cómo intervienen de hecho los métodos corrientes de evaluación para legitimar formas existentes de conocimiento?

Existen diferentes tipos de currículo que por supuesto están atados a una concepción de educación, escuela y sociedad (Posner, 1998). La mayoría de las veces se trabaja desde una propuesta enciclopédica (Vasco, 1999), muy delimitada y que se tiene por cierta en la medida de los supuestos básicos que se cree, necesita una persona para moverse en sociedad. Este tipo de estructura agota los temas, quedan vistos y terminados en un dos por tres, encerrando un margen mínimo de posibilidades. Por esto, tal modelo no sirve para trabajar culturas juveniles pues daría una descripción superflua, descontextualizada, rígida y generalizada, marcada por una sola fuente y con una única concepción ideológica.

Frente a este problema, se han tratado de contrarrestar los currículos oficiales en diferentes partes del mundo. Las premisas, involucrar en los espacios educativos la diversidad presente en las comunidades, validando el papel de la multiculturalidad. Pero esos apartados teóricos distan mucho de buscar cambiar o transformar las realidades educativas y sociales convirtiéndose en un eufemismo.

Siguiendo a Giroux, (1997) existe una concepción curricular conservadora que hace referencia a lo multicultural. En el área de Ciencias Sociales, es evidente este tipo de orientación cuando solamente se trabajan héroes o símbolos oficiales de la cultura y la patria, sin dar cabida real a otros sectores sociales (Torres Carrillo, 1990); al mostrarlos lo hace soterradamente, o quizás adheridos a lo que piensa y siente un grupo social importante. En esta propuesta las culturas juveniles no tienen espacio pues quiebran los límites de una visión de clase alta moralizante, pura y ejemplificadora.

También existe dentro de los planes de estudio una tendencia al multiculturalismo con carácter liberal, (Giroux), que se observa cuando se integra en condiciones de aparente igualdad a una comunidad en ciertos roles sociales, como por ejemplo si se habla de ciudadanía. Sin embargo, no se trabaja efectivamente en relación con ese carácter y poder que se le adhiere a cualquier ciudadano, como pasa en Bogotá, con las personas marginadas; el ser ciudadano no trastoca situación económica o social particular y los derechos supuestamente adquiridos. Así que trabajar desde este enfoque las culturas juveniles, evidenciaría su presencia, su diversidad, pero no su situación social concreta y sus requerimientos reales.

Sumándose a la anterior propuesta, existe un multiculturalismo liberal de izquierdas que se hace presente por ejemplo en el campo de las Sociales, demostrando los fuertes contrastes sociales que viven ciertos grupos humanos frente a otros; inclusive visible en textos, materiales didácticos, o en las dinámicas de algunas escuelas. Pero, en vez de buscar desde la práctica una

real transformación de lo pedagógico y educativo es reiterativo su lenguaje de acomodación (Giroux). La reforma es su procedimiento, se queda en el cuestionamiento, pero no avanza en la búsqueda de transformación social. Quizá hasta aquí, se llegan muchas propuestas y es importante dibujar el camino para avanzar hacia una nueva senda.



El profesor Mc Laren (1997) presenta un concepto de multiculturalismo crítico como herramienta para construir una propuesta curricular que comprenda las representaciones de clase, género, sexo y raza como el resultado de una lucha constante, que va mas allá de la resistencia, buscado generar un camino que transforme las relaciones institucionales, culturales y sociales, que para este caso tienen mucho que ver con la vida juvenil. Este concepto ha sido integrado a este ejercicio de indagación que muestra a Altamira abiertamente, en relación con este tópico. Su objetivo a mediano plazo, fortalecer el actual movimiento reflexivo, involucrar a más docentes, directivos egresados, padres de familia y estudiantes para revelar el escenario social, académico, cultural y político de los jóvenes a través de tópicos generadores, problemáticos y desestabilizadores y no perderse en el enciclopedismo temático y el discurso abstracto de los valores y la neutralidad. Ver tabla número 3.

Tabla No. 3

AÑO	AVANCES PERIÓDICOS DEL PROYECTO TRAS EL ANÁLISIS DE DATOS	APORTES FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN CURRÍCULAR
2004	<p>La violencia en la escuela es anterior a la aparición de las culturas juveniles, y se radicaliza más con el uso y abuso de los estereotipos, que con las expresiones propias de los jóvenes miembros de estos grupos. De esta situación nace el proyecto de aula: Estereotipos y tribus urbanas en Altamira S.O: una lectura juvenil de la multiculturalidad en la escuela. A través de él, se ahonda en el concepto de estereotipo y las diferencias que adopta en una escuela que mantiene como dogma la religión católica.</p> <p>En el caso de la juventud, se exalta que el adulto subraye más la forma que el fondo y realice señalamientos sin un conocimiento profundo de esa diversidad. Se encuentran ejemplos específicos de como el lenguaje estigmatizante, fruto de una concepción estática y jerárquica de la educación, es capaz de recrudecer la violencia que se centra fundamentalmente en el ataque a la estética del cuerpo juvenil. Entre tanto, ciertos jóvenes se burlan, ofenden y golpean por las diferencias. Unos dan respuestas violentas, mientras que otros tratan de eludir tales circunstancias. Se plantea como inexcusable un cambio en la concepción pedagógica y social para esta escuela.</p>	<p>Se cuestiona el currículo estandarizado y su impacto en la población juvenil, pues no es visto como respuesta a los problemas sociales y culturales del contexto y momento específico. Por ello, se realiza un primer listado de temáticas, distintas a las oficiales, para integrar a las clases de ética y sociales y lograr entender y analizar otros aspectos, que pudiesen ampliar el conocimiento sobre cultura juvenil, integrando una mirada histórica, cultural y política.</p> <p>Estos temas no pueden ser sólo nominales, sino que deben convertirse en tópicos generadores, preguntas destabilizadoras e Involucrar en el aprendizaje el pensamiento crítico y la enseñanza problemática. Además se plantea como objetivo para la siguiente etapa del proyecto, el juntar en un archivo fuentes primarias y secundarias, dibujos, música y cine especializados. Los productos deben presentarse a través de herramientas propias de las tecnologías de la información y comunicación. Nace el primer espacio de socialización del proyecto para impactar la estructura curricular tradicional: Foro Juvenil Número Uno: Cómo somos, nos vemos y sentimos. Cómo nos ven los demás.</p>
2005	<p>En Altamira sur oriental coexisten aproximadamente cinco a seis tendencias distintas en los grupos al interior de la escuela, con determinados subgrupos, que multiplican la diversidad. Sólo tres de ellos, se acercan al concepto completo que define a una tribu urbana; varios jóvenes discrepan en la división por gustos o tendencias y deciden agruparse a pesar de sus diferencias.</p> <p>Existe en los docentes la creencia algo generalizada, relacionada con que todo lo oscuro es negativo y satánico, y que todas las personas del colegio que tienen algún rasgo relacionado con estas fachadas son idénticas. Se obvia entonces la diferencia por ejemplo, entre dos grupos de metaleros: uno que critica la doble moral católica y otro que es pro nazi. También se invisibiliza un grupo de jóvenes que no muestra rasgos estéticos sobresalientes, pero que odia a las mujeres, señalándolas como brutas, ordinarias y superficiales; conjuntamente, aman la sociedad de consumo y detestan a homosexuales y negros. Paradojicamente varios de sus miembros tienen ascendente afro. La música hace chocar a los jóvenes y genera más resistencia de los adultos. Varios estudiantes muestran rechazo al heavy metal. Se oyen muchas expresiones peyorativas frente a tendencias musicales poco exploradas, todas se catalogan a priori como violentas y no se analizan en contexto. Cada vez es más fuerte el rechazo juvenil, al dogma religioso usado como instrumento para cambiar formas de pensar, vestir o actuar. Las primeras presentaciones de bandas juveniles del colegio buscan evidenciar la doble moral y enriquecer el conocimiento de lo musical, cultural y social a través de otros géneros</p>	<p>Se integran al programa escolar la lectura de experiencias relacionadas con la cultura juvenil en Colombia, América Latina y España. Se componen situaciones ligadas al sistema capitalista, el consumo masivo, el racismo, sexismo, homofobia, xenofobia y las posiciones juveniles ante la discriminación.</p> <p>Igualmente se analiza este espectro desde la música y la diferencia generacional. Cada grupo de trabajo, partiendo de sus intereses personales y académicos, anexa nuevas preguntas para el plan de estudios. La observación participante, señala la importancia de involucrar en el trabajo curricular, preguntas del aspecto moral y espiritual de la cultura juvenil y trabajar en el programa de Etica y religión como respuesta esencialmente al dogmatismo religioso.</p> <p>El Foro Juvenil Número Dos se titula: Tendencias musicales que marcan el hilo cultural en Altamira.</p> <p>Antes y después de esta presentación se prepara y recrea material didáctico alternativo sobre el reggae, reggaetón, rap, rock en español y el heavy metal. Para concluir este proceso, las jóvenes realizaron un análisis social en contexto del reggaetón.</p>

2006	<p>En Altamira sur oriental coexisten aproximadamente cinco a seis tendencias distintas en los grupos al interior de la escuela, con determinados subgrupos, que multiplican la diversidad. Sólo tres de ellos, se acercan al concepto completo que define a una tribu urbana; varios jóvenes discrepan en la división por gustos o tendencias y deciden agruparse a pesar de sus diferencias. Existe en los docentes la creencia algo generalizada, relacionada con que todo lo oscuro es negativo y satánico, y que todas las personas del colegio que tienen algún rasgo relacionado con estas fachadas son idénticas. Se obvia entonces la diferencia por ejemplo, entre dos grupos de metaleros: uno que critica la doble moral católica y otro que es pro nazi. También se invisibiliza un grupo de jóvenes que no muestra rasgos estéticos sobresalientes, pero que odia a las mujeres, señalándolas como brutas, ordinarias y superficiales; conjuntamente, aman la sociedad de consumo y detestan a homosexuales y negros. Paradójicamente varios de sus miembros tienen ascendente afro. La música hace chocar a los jóvenes y genera más resistencia de los adultos. Varios estudiantes muestran rechazo al heavy metal.</p> <p>Se oyen muchas expresiones peyorativas frente a tendencias musicales poco exploradas, todas se catalogan a priori como violentas y no se analizan en contexto. Cada vez es más fuerte el rechazo juvenil, al dogma religioso usado como instrumento para cambiar formas de pensar, vestir o actuar. Las primeras presentaciones de bandas juveniles del colegio buscan evidenciar la doble moral y enriquecer el conocimiento de lo musical, cultural y social a través de otros géneros</p>	<p>En clase se promueven ejercicios en donde no se parten las diferentes asignaturas: Ética, Religión, Sociales, Filosofía e incluso Artística, sino que se integran las problemáticas analizadas en un conjunto dinámico. El fortalecimiento de la metodología basada en preguntas crítica y problematizadoras es constante en ciertos grupos de jóvenes. También, se cuestiona al estudiante sobre el por qué y para qué se deben trabajar estos tópicos y darle coherencia y argumentación a las preguntas fundantes de una estructura curricular.</p> <p>Hay adelantos en compilación y lectura de fuentes, música y cine. Se desarrolla el Foro Juvenil Número Tres sobre medios de comunicación y su impacto en la juventud.</p> <p>Para finalizar este proceso la experiencia es socializada con educadores y estudiantes de pregrado, en el Segundo Encuentro de Enseñanza de las Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional. Sus derivaciones mostraron que es posible trabajar con resultados, saliéndose de los estándares curriculares.</p>
2007	<p>Los estudiantes encuentran que el concepto de tribu tiene un antecedente estigmatizador que parte de la historia de conquista y sumisión de Europa occidental frente a sus colonias. Este término luego pasa con sus peculiaridades a las culturas urbanas, y se mantiene el estigma.</p> <p>A través de los juegos de rol se detecta innegable resistencia a la apariencia distintiva de la estética del cuerpo juvenil, aunque hay cambios en la apreciación de varios estudiantes y los docentes. También se observa como se aminoran las tendencias anteriores en la escuela unidas al metal, rock en español y se mantienen las ligadas al hip hop, reggae, ska y pop. Se conserva el reggaetón con una fortaleza inusitada, y aparece algo de punk; además, se vigorizan los rasgos emo y con ello nuevos problemas. Se detectan estudiantes que gustan del fútbol, visten las camisetas de sus equipos, pero contrario a otros años, hay más disposición a la refriega. Se fortalece el espacio en donde hay presencia de estudiantes egresados miembros de bandas juveniles; el objetivo, realizar observación crítica sobre la mayoría de la población estudiantil y la forma en que vivencia y se expresa en este tipo de eventos.</p>	<p>Se suman tópicos que integran antropología y sociología al plan de estudios, además de fortalecer la reflexión filosófica e histórica.</p> <p>Se suma nuevo material multimedia al proyecto, nuevas fuentes y los juegos de rol realizados por los estudiantes.</p> <p>Las expresiones artísticas y las Ciencias Sociales se constituyen en herramientas para tomar posición en el tema cultura, juventud y sistema vigente. Así, se destaca una problemática clara que puede organizarse quebrando una estructura curricular anquilosada y plana. La herramienta teórica, reflexiva y práctica para este proceso es la pedagogía crítica, puesto que su esencia está en la búsqueda y rechazo constante en el escenario escolar, de aquellas formas sutiles y silenciosas que mantienen y refuerzan los lenguajes de opresión, dominación, segregación y en éstas, todas las formas de discriminación.</p>

2008	<p>Los estudiantes de Grado Once revelan que los jóvenes de la nueva generación de Altamira tienen cuatro tendencias. Una, que respeta y promueve la diversidad, pero sin que se le encierre dentro del límite de una tribu o una cultura; Otra, minoritaria que respeta y promueve la diferencia, asegurando su pertenencia a un grupo; una tercera que sabe de la presencia de cultura juvenil, pero que prefiere no tocar el tema; por último, está aquella que odia el que se tenga en cuenta este tema y a las personas con ciertos rasgos, siendo también minoritaria.</p> <p>Se empieza a analizar el papel de la mujer en las culturas juveniles, en donde por lo general las jóvenes reclaman independencia y rechazo al dominio masculino en los grupos, pero es más una forma de expresar las ideas que lo que se vive a diario. En Altamira es muy marcado desde años atrás el conformar grupos eminentemente masculinos o femeninos. En pocas ocasiones son grupos integrados, aunque tienden a cambiar un poco en Grados Décimo y Once.</p> <p>Aparece acentuadamente la tendencia a criticar la cultura emo por un lado, y por otro, el apoyo de sus prácticas. Mientras unos jóvenes utilizan argumentos para las críticas, otros simplemente rechazan y maltratan algunas personas que presentan tales rasgos.</p> <p>Se evidencia con más fuerza la conflictividad en el fútbol, el problema entre muchachos y niñas frente al porte de camisetas de equipos y las peleas entre algunos cursos en los partidos y tras su finalización. Estas peleas también encierran conflictos sexistas. En paredes y pupitres abundan símbolos de los equipos, especialmente de millonarios, y varios sectores expresan el gusto por las cumbias argentinas. Hay enfrentamientos o roces verbales frecuentes por el desempeño de ciertos equipos.</p>	<p>Se involucra en el plan de estudio el papel de las culturas juveniles de las dos últimas décadas, destacando su ligazón con la sociedad de consumo. Se construye un contraste con las primeras culturas y se analiza a través de tópicos generadores que tendencias frente a lo político y cultural tienen los jóvenes pertenecientes a las culturas de hoy en esta ciudad y en otras partes de Colombia. Se integra el eje de análisis mujer, machismo y cultura juvenil. Por interés estudiantil se recopila material y expresiones relacionadas con los rude boys, el ska y las culturas juveniles promotoras de la contienda antitaurina. Se integran nuevas fuentes musicales videos, y complementan con textos especializados y documentales sobre hooligans en Europa y barrio en América Latina.</p> <p>Se indaga sobre el sentimiento que genera el fútbol en la población estudiantil y se presenta el Foro Juvenil:</p> <p>Fútbol, barras bravas y capitales, integrando nuevo material multimedia al proyecto, murales y el liderazgo de los Grados Sextos.</p> <p>Estos estudiantes involucran el problema de la discriminación de los niños y jóvenes en Colombia y el mundo, así como el análisis del racismo en las culturas juveniles.</p> <p>Se construye el primer banco de preguntas desestabilizadoras sobre cultura juvenil.</p>
2009	<p>Las líneas de investigación nuevas dentro del proyecto, que desarrollan con más fortaleza y rigurosidad su trabajo, corresponden a las de simbólica. Cinco de los siete grupos que trabajaron este tópico, mostraron evidencias en fotografía, dibujos, murales, caricatura, consulta de fuentes secundarias, observación en la escuela y el barrio, elaboración de informes, material audiovisual y socialización grupal.</p> <p>Hallaron lo simbólico ligado a barras, pandillas, resistencia política, tenencias anti racistas, referentes de tipo sexual, distintivos de productos relacionados con consumos culturales e insignias o letras de bandas musicales.</p> <p>En segundo lugar, el grupo que trabaja en las concepciones de los docentes sobre las culturas juveniles, ideología y estética, muestra entrevistas amplias, abiertas e interesantes. Se dibuja en Altamira la postura reflexiva frente a la estética del cuerpo juvenil; una crítica en torno al consumismo y aún se mantiene en algunas personas, la negación total de cualquier forma de expresión juvenil.</p>	<p>Se integran las letras de las canciones de bandas de diversas tendencias como complemento a tópicos relacionados con racismo, sexismo, resistencia juvenil y problemas sociales mundiales. Se prepara el Foro Juvenil: Música para pensar.</p> <p>Se crea la cartilla juvenil “No la monte, un no rotundo a la estigmatización”.</p> <p>Se crea una pequeña página web, en donde aparece la historia del proyecto, tópicos generadores, grupos de investigadores juveniles y el trabajo de simbólica.</p> <p>Se socializa en clase el cuadernillo Tribus urbanas, para principiantes, con cancionero, dibujos, sopas de letra, crucigramas y lecturas para quienes buscan saber sobre el tema.</p> <p>Se termina la construcción de un software educativo sobre cinco culturas juveniles, se habla contracultura, además de debatir el problema de la configuración y desconfiguración cultural.</p>

2009	<p>Se trabajan y muestran historias de casos relacionados con limpieza social, y como se establece una relación entre joven, criminalidad, pandillas y culturas juveniles.</p> <p>Se levanta material fotográfico sobre zonas difíciles de la localidad, complementando el tema en cuestión. Finalmente el tema de transgresión muestra un fuerte trabajo de observación detallada de lo que usa el estudiante y su sentido frente a la uniformidad que impone la escuela. Priman las razones de tipo cultural, libertad de cargar lo que se puede comprar o pagar, se referencian algunas tendencias ideológicas, y un fuerte porcentaje que no le da ninguna explicación acerca de lo que viste y/o porta.</p>	<p>Se elabora material audiovisual sobre los hippies y la cultura rastafari. Se hace análisis teórico de tendencias dentro del currículo, y se propone un planteamiento entre el enfoque problemático y la pedagogía crítica.</p>
2010	<p>Las encuestas muestran que la mayoría de la población de Altamira cree que es posible trabajar temas que tengan que ver con cultura juvenil. En los adultos predominan los tópicos relacionados con valores y en los jóvenes con medios de comunicación. Se encuentra en los adultos y varios estudiantes un desconocimiento muy marcado sobre la historia y características de las culturas juveniles; sin embargo, hay más posibilidades de entablar dialogo, involucrar problemáticas y generar trabajo en torno a situaciones afines.</p> <p>Se agudiza en el colegio el rechazo a la tendencia emo, mientras que el señalamiento se hace más constante en patios, clases y otros escenarios de la escuela. Se entremezclan y fortalecen nuevos problemas de género, discriminación y violencia. Como ha sido constante a lo largo del proyecto, se encuentra que los promotores de la discriminación son aquellos que dicen ser normales, pero que constantemente están al asecho de distintas personas que tengan cualquier rasgo diferenciador en su estética.</p>	<p>Se socializan los alcances del proyecto y se integran a las memorias del mismo; la reflexión sobre currículo a través de las propuestas de estudiantes y docentes, se organiza y complementa.</p> <p>Se adhieren al currículo los tópicos relacionados con el tema: jóvenes contra el maltrato animal, dando lugar al Foro 2010. En el se integran y analizan sexismo, racismo y especismo, claves en el trabajo sobre cultura juvenil y justicia social.</p> <p>Algunos grupos de jóvenes proponen tópicos para trabajar y atacar situaciones de la intolerancia, homofobia y discriminación.</p> <p>Los estudiantes adelantan material audiovisual sobre las líneas de investigación, partiendo de una pregunta problema, recopilación de música e imágenes, una tabla de contenido, desarrollo del tópico y conclusiones generales.</p> <p>Se escriben algunos artículos sobre la presencia del proyecto en la institución y su impacto en la comunidad juvenil.</p>

Conclusiones

El trabajo desarrollado en Altamira Sur Oriental en torno a las culturas juveniles fue, es y sigue siendo una alternativa pedagógica de carácter dialógico, crítico y participativo, que ha logrado a lo largo de un proceso escalonado un lugar reflexivo que no ha sido de fácil acceso. Por el contrario, se ha topado con varias problemáticas que de una manera u otra en vez de frenarlo, lo han nutrido y diversificado pues su fundamentación teórica y metodológica parte del conflicto, o espacio de creación pedagógica y transformación social; no del ámbito de la exclusión y la estigmatización.

Los procesos de indagación desarrollados por los estudiantes han evidenciado que en forma muy lenta, aunque constante, algunos de los docentes y

escolares han transformado paulatinamente sus maneras de ver y concebir los problemas juveniles. En el caso docente se pasa de un proceso absoluto de negación, a la apertura de espacios de intercambio de opiniones en torno a las culturas juveniles. Queda pendiente, publicar en los medios de comunicación escolar, los nuevos problemas unidos a la estética del cuerpo juvenil, y aprender como comunidad educativa, que este tipo de temáticas no pueden trabajarse con los lenguajes de los medios de comunicación y mucho menos de la oficialidad, en donde anidan los pre conceptos y estereotipos que delimitan, fragmentan y dividen a las culturas juveniles, utilizando como instrumento de control a la escuela y con ella a los educadores.

Los estudiantes por su parte son bastante dinámicos en sus vivencias, estilos, y expresiones. En ellas, se entremezcla lo social y político, lo económico y cultural a veces de una manera fuerte e incuestionable, otras de una forma soterrada e invisible, pero que demuestra, desde el lenguaje verbal y no verbal y desde la conflictividad social, una búsqueda, una salida, una forma de concebir y de posicionarse frente a la sociedad.

En una primera etapa fueron muy marcados pequeños grupos con fuertes rasgos ligados a la música y a la ideología que expresaban sus letras, y que parecían en conjunto miembros de un mismo grupo subcultural, se obviaba la lucha interna entre concepciones del mundo que oscilaban desde la justicia social y la supremacía racial. Ya para la segunda etapa aparecen nuevas expresiones juveniles, menos políticas, más culturales y que permiten percibir la necesidad de un fuerte trabajo en torno a lo emo y lo flogger. Si bien es cierto que los estudiantes que han indagado sobre este fenómeno han notado algo que puede ser alentador para profesores y padres, (que muchos jóvenes toman una distancia frente al suicidio, la depresión y la autolesión), es urgente ocuparse con pequeños grupos que hay en varios cursos y que han acrecentado los prejuicios y los odios, por ende espacios de exclusión y señalamiento.

De otra parte, vale la pena seguir nutriendo las preguntas que se hacen los estudiantes y abrir en clases de Ciencias Sociales líneas de indagación, que permitan a los jóvenes y chicas moverse en temas de su interés y preferencia, sin olvidar la necesidad de reflexión y transformación. Un ejemplo de este trabajo está en la búsqueda sobre cuestiones de género, la transgresión y la simbólica, que han sido los temas claves para comprender qué están pensando los estudiantes y hacia dónde se mueven sus expresiones y dificultades socioculturales e ideológicas. Es necesario señalar, que ni la neutralidad, el romanticismo, o la satanización son sanos en un ejercicio cargado de ideologías y posiciones extremas. El esfuerzo debe concentrarse en utilizar el conocimiento recopilado, el saber juvenil y docente, las experiencias edu-

cativas y cualquier discusión seria. No hay que quedarse en los márgenes, intercambiando opiniones o prejuicios, sino contribuyendo a entender en contexto los entramados que teje la sociedad actual para justificar las visiones reduccionistas de lo juvenil.

El proyecto culturas juveniles ha frenado el avance de la estigmatización subrayando otra manera de afrontar los problemas y ver a los sujetos sociales en conjunto, no por sus rasgos estéticos o culturales; alude constantemente el mal uso del lenguaje referente a lo juvenil y cultural, e incita la búsqueda, la pregunta y la solicitud constante de nuevos lugares académicos y culturales para la reflexión, que impliquen otros miembros de la comunidad educativa en procesos de observación, indagación y transformación pedagógica; ha reunido a jóvenes de distintas tendencias de dentro y fuera de la escuela, posibilitando un encuentro entre mundos, posturas ideológicas y creaciones artísticas y culturales; de otro lado ha señalado el peligro de criminalizar la juventud, cuando en los barrios de varias ciudades el país la limpieza social busca víctimas y las encuentra fácilmente en los espacios donde se abandona o excluye a su población juvenil vulnerable; deja como legado para el trabajo colectivo un espacio como el foro juvenil, el aprendizaje de investigación cualitativa desarrollado por los estudiantes, materiales didácticos como software educativo, cartilla temática, presentaciones en power point, galerías fotográfica, soporte de una página web, el sub proyecto de antropología visual, guías problémicas, bibliografía especializada, música por tendencias y temas, cancioneros crítico sociales, una pequeña guía fílmica, un potencial para elaborar y responder preguntas problémicas o desestabilizadoras, y en síntesis: una propuesta de formación pedagógica basada en el diálogo, la reflexión y la búsqueda de la justicia social.

Bibliografía

- Amossy, R. (2005). *Estereotipos y clichés*. Eudeba. Buenos Aires.
- Angulo, J. F. (1994). *Teoría y Desarrollo del currículo*. Aljibe. Málaga.
- Aparici, R. (Coord.). (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Paidós. Barcelona.
- _____. (1997). *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires.

- _____. (2002). *Educar como Dios manda: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós. Barcelona.
- Aranguren, J. L. (1985). *Bajo el signo de la juventud*. Salvat. Barcelona.
- Ayuste, A. (1999). *Planteamientos de pedagogía crítica*. Comunicar y transformar. Editorial Grao. Barcelona.
- Appignanesi, R. y Garratt, C. (2002). *Posmodernismo para principiantes*. Era Naciente. Buenos Aires.
- Barbero, J. M. (1997). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y sensibilidades*. Siglo del Hombre. Departamento de Investigaciones Universidad Central. Santafé de Bogotá.
- Bernstein, B. (1988). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid.
- Bernstein, B., Flecha, R., Pérez, A., Vitoria, J., Fernández, D. R., Subirats, M. y Almansa, F. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Laboratorio Educativo. Caracas.
- Bollon, P. (1992). *Rebeldía de la máscara: románticos, dandis, punks*. Espasa-Calpe. Madrid.
- Cerbino, M., Chiriboga, C. y Tutivén, C. (2000). *Culturas juveniles en Guayaquil: el cuerpo, la música, el género y las Sensibilidades juveniles*. Abya Yala, (Convenio Andrés Bello). Quito.
- Cerbino, M. (2001). *Culturas juveniles: cuerpo, música, sociabilidad y género*. AbyaYala. Quito.
- _____. (2006). *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*. Antrophos. Barcelona.
- Costa, P.O., Pérez, J.M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- De Zubiria Samper, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia, Santa Fe de Bogotá, D.C:
- Feixa Pampols, C. (2000). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona.

- Filardo, V. (2002). *Tribus urbanas en Montevideo*: nuevas formas de sociabilidad juvenil. Trilce. Montevideo.
- García Canclini, N. (coord.), (1993). *El consumo cultural en México*. CNCA (Colección Pensar la Cultura). México.
- Gamella, J. F. (1999). *Las rutas del éxtasis*: drogas de síntesis y nuevas culturas juveniles. Ariel. Barcelona.
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- _____. (1990). *La naturaleza política de la educación*: Cultura, poder y liberación. Paidós. Barcelona.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona.
- _____. (2003). *Cine y entretenimiento, elementos para una crítica política del filme*. Paidós. Barcelona.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (Coordinadores) (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearsons. Madrid.
- Machado País, J., Feixa, C., Molina, M. y Alsinet, C. (2002). *Movimientos juveniles en América Latina*: Pachucos, malandros, punketas. Ariel. Barcelona.
- Machado País, J., Feixa, C., Costa, C. y Pallares, J. (2002). *Movimientos juveniles en la Península Ibérica*: graffitis, grifotas, okupas. Ariel. Barcelona.
- McLaren, P. (1995). *La Escuela como un performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI. México, DF.
- _____. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós. Barcelona.
- _____. (2005). *La vida en las escuelas*: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI. México.
- _____. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*: una pedagogía crítica. Editorial Popular. Madrid.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masa*. Icaria. Barcelona.
- Mcneil, L. (1999). *Por favor, márame: la historia oral del Punk*. Celeste. Madrid.
- Medina Gallego, C. (1997). *La enseñanza problemática*. Rodríguez Quito. Santa Fe de Bogotá.
- _____. (2001). *Escuela integral alternativa: Fundamentos generales*. Rodríguez Quito. Bogotá.
- Piccini, M. y Nethol, A. M. (1990). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. Trillas. México.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis de currículo*. Mc Graw Hil. Santa Fe de Bogotá.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de Culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Norma. Bogotá.
- Rojas, C. E. (1994). *La violencia llamada "limpieza social"*. CINEP, Antropos. Santa Fe de Bogotá.
- Sarlo, B. (1999). *Escenas de la vida posmoderna*. Intelectuales, arte y video cultura en Argentina. Ariel. Buenos Aires.
- Torres Carrillo, A. (1990). *Los otros también cuentan: elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa. Bogotá.
- Vasco, E. (1999). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. CINEP. Santa Fe de Bogotá.
- Vega Cantor, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen 1. Imperialismo, geopolítica y retórica democrática. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona.

Revistas

Reguillo Cruz, R. Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones. En revista Jóvenes. revista de Estudios sobre Juventud. No.5. (Jul-Dic. 1988).

C. Otros documentos

Corredor Ortiz, A. (2005). *Estereotipos y tribus urbanas en Altamira sur oriental: una lectura juvenil e la multiculturalidad en la escuela*. Documento inédito presentado en el marco del PFPD “Encuentro del arte, con la ética y la religión. Javeriana. Bogotá.

_____. (2009). *No la monte*. Un no rotundo contra la estigmatización. Cartilla inédita presentada en la Universidad Cooperativa de Colombia.

_____. (2009). *Tribus urbanas y/o culturas juveniles: historia, Marginalización y estigmatización*. Documento inédito, presentado en la Universidad Cooperativa de Colombia, en donde se realiza análisis curricular del proyecto.

Salazar, F., Rodríguez, L. y Galeano, J. (2005). *Rescate de la diversidad en un contexto homogenizador*.

Documentos en Red

Cruz, F. Un error estigmatizar a “tribus urbanas” como criminales: Héctor Castillo. Consultada en marzo del 2009 de la Word Wide Web: <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n669962.htm>

Tani, R., Carrancio, B., Pérez, E. y Núñez, M. G. (Enero 2004) La práctica pedagógica critica de Jose Luis Rebellato. Consultada en junio del 2008 y abril del 2009 de la Word Wide Web: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/tani/practica_pedagogica.htm).

Gómez García, P. (1985). Para criticar la antropología occidental. Consultado en agosto de 1997. http://www.ugr.es/~pwlac/G05_02Pedro_Gomez_Garcia.html. O en biblioteca.universia.net/html



Asimilación del concepto densidad

En ambientes computacionales de aprendizaje¹

Adriana Patricia Huertas Bustos²
Colegio Isla del Sol, Localidad Tunjuelito.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la investigación desarrollada con los estudiantes de Grado Séptimo de la Institución Educativa Isla del Sol en el área de Química. Contó con el apoyo del software “Horeden”³. Dicho software desarrolla el concepto de Densidad por medio de dos ambientes computacionales de aprendizaje. El primero presenta contenidos de forma fragmentada y descontextualizada; y el segundo aborda las temáticas de manera no fragmentada y contextualizada.

El objetivo de la investigación fue establecer, entre los dos ambientes computacionales de aprendizaje, cuál favorece mejor la asimilación de conceptos de masa, volumen y temperatura relacionados con el concepto de Densidad. Para determinar la asimilación se emplearon dos herramientas: mapas conceptuales y una prueba de comprensión.

1 Los ambientes computacionales de aprendizaje se dividen en: ACFD el cual presenta los conceptos de manera fragmentada y descontextualizada y ACNFC que muestra los conceptos de forma no fragmentada y contextualizada.

2 Licenciada en Química, Magíster en TIC Aplicadas a la Educación. Correo: adripahb@gmail.com

3 El software “Horeden” fue elaborado por Adriana Huertas y Yohana Acosta

Introducción

El aprendizaje de conceptos ha sido estudiado desde la pedagogía tradicional y sus modelos conductistas hasta por las modernas corrientes pedagógicas basadas en las teorías cognitivas del aprendizaje. Así, con el avance en las teorías sobre el aprendizaje conceptual se ha llegado a diferenciar entre formación y asimilación de conceptos, (Asubel,2006); razón por la cual muchos profesores han cambiado sus métodos, didácticas y estrategias educativas con el fin de lograr un aprendizaje de los conceptos que enseñan; sin embargo, pese a estos esfuerzos, hoy en día se siguen evidenciando deficiencias en la consecución de dichos objetivos. La escasa aplicación de los conceptos a las situaciones cotidianas, la incapacidad de establecer relaciones entre ellos y la dificultad al resolver problemas, reflejan algunas de las problemáticas de la educación actual, lo que conduce a proponer, establecer y probar nuevos ambientes educativos.

En este sentido, la situación anterior nos plantea la necesidad de generar ambientes computacionales de aprendizaje para los estudiantes de Grado Séptimo, en donde se puedan plasmar los elementos de la fragmentación y descontextualización, siendo estas características propias del reduccionismo o desde la no fragmentación y la contextualización a partir del holismo.

Por lo anterior, se aborda el problema con la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias significativas en la asimilación de conceptos sobre densidad entre dos grupos de estudiantes, un grupo que interactúa en un ambiente Computacional Fragmentado Descontextualizado (ACFD) y otro que interactúa con un Ambiente Computacional No Fragmentado y Contextualizado (ACNFC)?

Luego de plantear la pregunta de investigación, se consultaron diferentes referentes teóricos que permitieran caracterizar estos dos enfoques y así poder plasmar estos elementos en dos ambientes de aprendizaje computacionales. Terminada la fase de construcción teórica, se inició la fase de moldeamiento de los ambientes la cual utilizó Adobe Flash CS3 como herramienta de programación avanzada y gráfica. Finalizada la construcción se dio inicio a la fase de pruebas del software con ayuda de un grupo piloto quienes utilizan la herramienta y permiten que se realicen los ajustes necesarios para la fase de implementación.

En dicha fase, los estudiantes comenzaban su interacción con el Software, apoyados por guías⁴ que facilitaban la navegación por el programa; estas tenían como propósito garantizar que los estudiantes realizaran la lectura de

4 Guías elaboradas por Adriana Huertas y Yohana Acosta.

los hipertextos, pues en cada sesión tenían que contestar una serie de preguntas referidas a los mismos.

La asimilación de conceptos luego de la interacción de los estudiantes con los Ambientes Computacionales de Aprendizaje se evaluó por medio de la construcción de mapas conceptuales y la solución de una prueba de comprensión. Esta última se aplicó con el propósito de contrastar los resultados de los mapas conceptuales y así permitir hacer correlaciones. De este modo, la evaluación de los mapas se realizó teniendo en cuenta cinco elementos característicos: los conceptos, las relaciones válidas entre conceptos, las interrelaciones entre los mismos, los ejemplos y los niveles de jerarquía, (Kwon y Cifuentes, 2009).

El análisis estadístico se efectuó utilizando el programa SPSS 10.0 (SPSS Inc, Chicago IL, USA), en donde la prueba T determinó si existieron diferencias significativas en la asimilación de conceptos entre los dos grupos de estudiantes.

Marco Teórico

A continuación se presenta una breve descripción de algunas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio y se resaltan los elementos que sirvieron como sustento para el desarrollo de esta, para luego hacer una explicación de los elementos teóricos que respaldan la propuesta de investigación.

Carrero y Gomar (2008), realizaron un estudio en la Universidad de Barcelona, que tenía como propósito comparar la eficacia de una didáctica tradicional en la cual se fragmentan los contenidos y se enseñan en situaciones descontextualizadas, con el “aprendizaje basado en problemas” el cual enseña contenidos teóricos partiendo de problemas reales y contextualizados para la enseñanza del embolismo aéreo. En la evaluación de las dos estrategias, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimentales.

Kwon y Cifuentes (2009), indagaron sobre los efectos comparativos entre una construcción individual y una construcción colaborativa de mapas conceptuales basados en computadoras en torno a los conceptos estudiados en Ciencias de Grado Séptimo. De este estudio, se destaca la manera como se evaluaron los mapas teniendo presente cuatro criterios como son: los conceptos, las relaciones, las interrelaciones y la jerarquía.

Ruiz (2008), realizó un estudio en la Institución Educativa Nueva Castilla del Meta, con el propósito de conocer cuál de las herramientas de construcción social de conocimiento es la más adecuada para dicho fin. Para determi-

nar lo anterior se creó un Modelo Metodológico fundamentado en el aprendizaje basado en problemas, en el que se comparan dos herramientas on line para la construcción social de conocimiento (wiki y blog) con búsquedas en internet, la evaluación del modelo metodológico se llevó a cabo por medio de mapas conceptuales.

Arvea (2004), investigó sobre los mapas conceptuales como medida de aprendizaje significativo, este estudio se desarrolló en el Instituto de Educación Secundaria Alhama de la Localidad de Corella. Los estudiantes fueron instruidos en la técnica de los mapas conceptuales desde el comienzo del curso, de modo que a lo largo de éste, se había utilizado dicha técnica como instrumento de instrucción y de evaluación.

Luego de los antecedentes se presentan los elementos significativos a nivel conceptual que se abordaron para el desarrollo de la investigación como son: asimilación de conceptos, mapas conceptuales, reduccionismo y holismo en el desarrollo del conocimiento, fragmentación del conocimiento, contextualización de conocimiento, aprendizaje en ambientes computacionales y por último se hace una descripción del software.

Para Ausubel (1986) el aprendizaje de conceptos se inserta en su teoría del aprendizaje significativo. De esta manera, existen dos métodos en el aprendizaje de conceptos: el primero que se da en la infancia donde el niño por medio de la experiencia directa, a través de etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y generalización, llega a la formación de estos; en contraste, el segundo método de aprendizaje de conceptos se da en niños más grandes que asisten a la escuela y en adultos donde este proceso se da por asimilación.

La asimilación de conceptos se da luego de la primera infancia en la escuela, cuando los atributos de criterio no son descubiertos inductivamente por un proceso de formación de conceptos, sino que son presentados a los estudiantes como definiciones o se hallan implícitos en el contexto que se emplea. Por consiguiente, la obtención de conceptos se convierte principalmente en la asimilación de los mismos, (Ausubel y Novak ,1983).

Joseph Novak es el creador de la técnica del mapa conceptual, este autor lo presenta como una estrategia, un método y un recurso esquemático en la enseñanza de las Ciencias. A continuación se hace una explicación más clara de los términos antes mencionados (citado por Ontoria, 1999).

1. Estrategia, ya que les ayuda a los estudiantes a aprender y a los educadores les permite organizar los materiales objeto de aprendizaje, (Novak y Gowin, 1988).

2. Método, pues la construcción de los mapas conceptuales ayuda a estudiantes y educadores a captar el significado de los conceptos por aprender.
3. Recurso esquemático, para representar un conjunto de significados conceptuales incluido en una estructura de preposiciones.

Novak desarrolló la estrategia del mapa conceptual desde la perspectiva de Ausubel, la cual se concibió como un recurso útil para ayudar al aprendizaje de teorías científicas, diseño de entrevistas clínicas y como un instrumento para la enseñanza del conocimiento científico (Aguilar, 2006).

Para Aguilar (2006), el mapa conceptual es una red de conceptos ordenados jerárquicamente, esto quiere decir que los conceptos de mayor generalidad ocuparían los espacios superiores; de este modo, la jerarquía de los conceptos depende del contexto o tema del mapa.

La evaluación de la asimilación de conceptos en la investigación se basó en dos pruebas: la primera, construcción de mapas conceptuales, en donde es importante mencionar que los estudiantes no habían sido entrenados en la elaboración de estos desde el área, por lo cual, se empleó un tiempo de cuatro semanas para realizar un entrenamiento que les permitiera adquirir dicha habilidad. El segundo elemento utilizado en la evaluación fue una prueba de comprensión que consta de diez preguntas, la cual se aplicó luego de la elaboración del mapa y tenía como propósito permitir la contrastación de los resultados del mapa conceptual y establecer correlaciones.

Según Ontoria (1999), la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje en el aula y se hace necesario generar nuevas formas de evaluar que concuerden con nuestros propósitos educativos y que aseguren una “enseñanza de calidad” con “controles de calidad”, por lo tanto es preciso explorar nuevas formas de evaluación y cambiar los métodos tradicionales.

En definitiva Ontoria (1999), concluye que los mapas conceptuales son indicadores, relativamente precisos, del grado de diferenciación de los conceptos que posee una persona. Una forma de evaluar puede resolverse con dos posibles enfoques:

1. O bien elegir un concepto clave y pedir a los estudiantes que elaboren un mapa conceptual que muestre todos los conceptos y relaciones que pueda conectar con dicho concepto base.
2. O bien otra forma de evaluar es seleccionar varios conceptos de un tema de estudio y pedir que los estudiantes hagan un mapa con ellos, poniéndose de manifiesto y pudiéndose comprobar las conexiones correctas y las erróneas.

En la investigación se optó por el primer enfoque, donde a los estudiantes se le pidió que elaboraran un mapa conceptual sobre el concepto de “La densidad”.

Los elementos básicos de un mapa conceptual según Aguilar (2006), se clasifican en: conectores o ligas, relaciones y conceptos, a estos se les suman las preposiciones resultantes y la jerarquía entre conceptos; para efectos de la investigación los criterios evaluados en los mapas conceptuales elaborados por los estudiantes se encuentran en la Tabla 1.

<i>ELEMENTOS EVALUADOS EN LOS MAPAS CONCEPTUALES</i>	
Relaciones válidas	Son palabras que sirven para relacionar los conceptos y señalar un tipo de relación existente.
Conceptos	Representaciones mentales que permiten al sujeto reconocer y/o clasificar eventos y objetos.
Interrelaciones válidas	Son palabras que relacionan internamente conceptos.
Jerarquía conceptual	Niveles profundización, establecidas por medio de las relaciones.
Ejemplos	Caso particular de un concepto.

Tabla 1. Criterios de evaluación en los mapas conceptuales

A continuación se presentan elementos teóricos relacionados con la fragmentación y descontextualización del conocimiento. La necesidad del hombre de reducir los fenómenos naturales para su estudio es una característica del método científico, orientada bajo los parámetros del positivismo, reduccionismo y otras corrientes que analizaban los fenómenos naturales desde sus partes, sin tener en cuenta las relaciones entre ellas y otras variables presentes en el estudio de estos fenómenos; en este mismo sentido Morey (2004) afirma “Para el reduccionista, la ciencia que se considere fundamental le permitirá explicar fenómenos de manera reducida porque apunta a una economía intelectual, es así que una disciplina que aparece como independiente o particular es una forma desviada de analizar los hechos, en última instancia la ciencia fundamental explicará los fenómenos desde una disciplina.

Para Nagel (1981), un requisito elemental para realizar una reducción es que los axiomas, hipótesis y leyes experimentales estén expresados en enunciados formulados explícitamente, cuyos términos constituyentes tengan significados establecidos con precisión mediante reglas codificadas.

Es innegable que el avance de la ciencia en muchos campos es debido al reduccionismo inspirado en el método científico, pero para Morey (2004) el reduccionismo no es indispensable y ha descuidado otras instancias del hombre, provocando desequilibrio en algunas disciplinas, lo cual supone un

replanteamiento de cómo se concibe el conocimiento y de este modo surge una nueva visión holista de la ciencia.

Para Barrera (1999), “el holismo se refiere a la manera de ver las cosas enteras sin la fragmentación acostumbrada para el estudio de fenómenos, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma, se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos, que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado”.

Por otro lado Capra (1989), realiza un análisis y critica la forma como se ha producido el conocimiento, el cual ha sido el resultado del paradigma cartesiano – mecanicista, en el que se ven las partes por separado, aisladas y desconectadas entre sí. Ante la imposibilidad de dar soluciones efectivas a los problemas actuales, surge la necesidad de una perspectiva no fragmentada sino global de la realidad que genere un cambio en la manera de concebir el conocimiento.

Según Fumagalli (2000) la fragmentación se produce por: 1. la organización disciplinar de los contenidos por enseñar, es decir, cada disciplina se encarga de una parte del conocimiento, 2. La desarticulación de los contenidos debido a la organización y secuencia del cómo se enseñan, esta escasa articulación de contenidos hace referencia a las pocas relaciones conceptuales significativas entre los conceptos que se enseñan, 3. La poca relación entre conceptos ya que se enseñan de manera aislada sin establecer conexiones entre ellos y 4. A la no articulación del saber escolar con la vida cotidiana.

Por su parte Aragón (2004), afirma que la contextualización del conocimiento se logra cuando se pueden concretar situaciones y enmarcarlas en un contexto real, por ejemplo un problema ambiguo y carente de significado puede convertirse en un problema real, cuya solución puede tener soluciones prácticas. En algunos casos, la no contextualización de los problemas podría llevar a los alumnos a formarse ideas erróneas sobre determinados conceptos. A lo descrito anteriormente se suma Ramos (2001), quien propone que el aprendizaje se enriquezca de la vida cotidiana a partir de contextos reales en donde se dé sentido a las experiencias de interacción de los estudiantes con su entorno, buscando establecer una relación entre él y la naturaleza.

Según Herrera (2004), “un ambiente de aprendizaje es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia”.

Para Sanabria y Macías (2006), los ambientes de aprendizaje se convierten en estructuras diseñadas por expertos, en las que la riqueza de conocimiento inducida es suficientemente amplia para que el alumno tenga la oportunidad de desarrollar sus propias estrategias, generando un campo de experimentación. Un ambiente de aprendizaje computacional provee mundos interactivos que habilitan a los estudiantes a desarrollar procesos de interacción para lograr producir experiencias de aprendizaje. Así el conocimiento surge de la interacción del aprendiz con el ambiente. En este contexto, los aprendices experimentan el conocimiento, desarrollan sus propias metas, toman sus propias decisiones concernientes a las tareas desarrolladas, exploran los caminos para resolver los problemas planteados e interpretan sus propias experiencias.

El software “Horeden” consta de un Ambiente Computacional Fragmentado - Descontextualizado (ACFD) y un Ambiente Computacional No Fragmentado - Contextualizado (ACNFC). Al iniciar la navegación el estudiante se encontrará con la presentación general y el personaje creado para orientar su recorrido, durante esta parte; el estudiante oirá las indicaciones generales (Ver Figura 1).



Figura 1. Pantalla de inicio y explicaciones del Ambiente Computacional de aprendizaje.

Luego el estudiante continuará su recorrido por el ACNFC que cuenta con una explicación más detallada de los componentes del ambiente para, inmediatamente, comenzar la interacción con los contenidos presentados en cuatro situaciones cotidianas (ver Figura 2). La primera situación, llamada la densidad en mi hogar, trata sobre la densidad en líquidos; la segunda: ¿Por qué los globos aerostáticos vuelan? estudia la densidad de los gases; la tercera ¿Por qué flotan los objetos? aborda la temática desde la densidad de los sólidos; y la cuarta: ¿Por qué los globos flotan? estudia la relación de la densidad y la temperatura. Por otro lado, el ACFD presenta los conceptos de

masa, volumen, temperatura y densidad de la manera tradicional y en este orden, retomando ejemplos que carecen de contextualización.



Figura 2. Opciones de situaciones cotidianas presentadas ACNFC

En cada una de las cuatro situaciones presentes en ambos ambientes el estudiante hará uso de los elementos diseñados para la experimentación, como es el caso de la balanza y la probeta instrumentos indispensables en prácticas de laboratorio donde se determina la densidad. En la Figura 3, se muestra la balanza diseñada para determinar la masa y la probeta cuyo propósito es determinar volúmenes. Al finalizar cada sección el estudiante podrá verificar sus respuestas ya que se encontrará con una componente que le permitirá colocar los resultados de su experimentación para ser evaluados



Figura 3. Balanza y probeta

Metodología

Seguidamente encontrará los elementos que hacen parte de la metodología empleada en este trabajo de investigación, como son: población, muestra, diseño de la investigación, variables de la investigación e hipótesis.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Isla del Sol ubicada en la Localidad de Tunjuelito de la Ciudad de Bogotá. Este es un colegio de carácter oficial con 1.100 estudiantes y 43 profesores, divididos en dos jornadas. Se creó en el año 1990 con el fin de educar a los niños de estratos 1 y 2, de Grado Preescolar hasta Grado Once y se ha destacado por su compromiso con la comunidad. De los estudiantes de la Institución Edu-

cativa se seleccionó como muestra de investigación el Grado Séptimo JM conformado por dos cursos, 701 con 38 estudiantes y 702 con 35 estudiantes, de los cuales sólo 64 fueron incluidos en los resultados y análisis de resultados por ser los participantes activos en el desarrollo del proyecto.

La investigación fue de corte cuasi experimental con post- prueba y grupos intactos, donde, con anterioridad al estudio se verificó la homogeneidad respecto al sexo y edad, ya que en ambos grupos había números similares de mujeres y hombres en un rango de edad entre los 11 y los 13 años, el diseño seleccionado para la investigación se describe a continuación:

G1	X1	O1
G2	X2	O2

Como se evidencia “G” hace referencia a los grupos experimentales, “X” indica que ambos grupos realizaron una intervención y “O” representa los resultados que se obtuvieron luego de la intervención.

Para el desarrollo de la investigación se planteo como variable independiente los ambientes de aprendizaje en sus dos versiones: Fragmentado - Descontextualizado (ACFD) y No Fragmentado - Contextualizado (ACNFC), la variable dependiente se planteó en términos de la asimilación de conceptos.

Las hipótesis que se plantearon en la investigación fueron:

H1: Los estudiantes que interactúan con un Ambiente Computacional Fragmentado Descontextualizado (ACFD) realizan una mejor asimilación de conceptos relacionados con densidad que los que interactúan con un Ambiente Computacional No Fragmentado - Contextualizado (ACNFC).

H2: Los estudiantes que interactúan con un Ambiente Computacional Fragmentado Descontextualizado (ACFD) no presentan diferencias con los que interactúan en un Ambiente Computacional No Fragmentado - Contextualizado (ACNFC), respecto a la asimilación de conceptos relacionados con densidad.

Resultados y Análisis

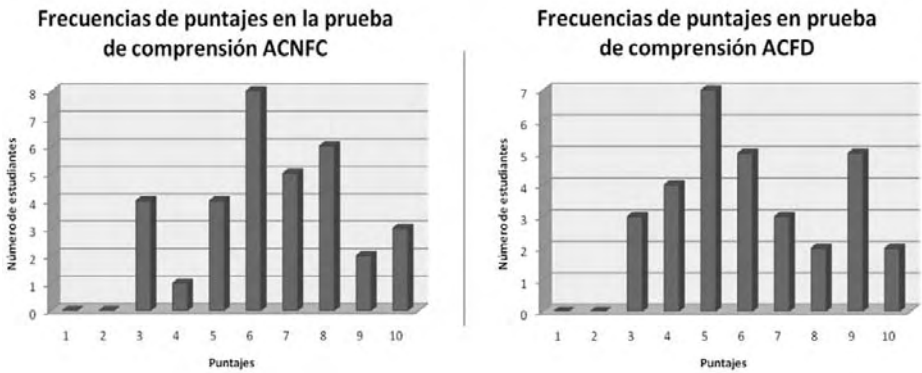
La interacción de los dos grupos de estudiantes de Grado Séptimo del colegio Isla del Sol con el software “Horeden”, se desarrolló en cinco sesiones, de las cuales se empleó la última para evaluar la asimilación de conceptos por medio de mapas conceptuales y la prueba de comprensión.

La Tabla 2 presenta algunos de los puntajes obtenidos por los estudiantes en los cinco aspectos evaluados en los mapas, así como la puntuación de la prueba de comprensión.

ESTUDIANTE	AMBIENTE COMPUTACIONAL	CONCEPTOS	RELACIONES VÁLIDAS	INTERRELACIONES ENTRE CONCEPTOS	EJEMPLOS	JERARQUÍA	TOTAL MAPA CONCEPTUAL	PRUEBA DE COMPRENSIÓN
1	ACNFC	7	3	0	0	2	12	6
2	ACNFC	21	8	0	5	4	38	6
3	ACNFC	18	13	0	3	3	37	8
4	ACNFC	14	2	0	0	2	18	8
5	ACNFC	7	6	1	1	2	17	3
6	ACNFC	21	8	0	5	4	38	8
ESTUDIANTE	AMBIENTE COMPUTACIONAL	CONCEPTOS	RELACIONES VÁLIDAS	INTERRELACIONES ENTRE CONCEPTOS	EJEMPLOS	JERARQUÍA	TOTAL MAPA CONCEPTUAL	PRUEBA DE COMPRENSIÓN
7	ACNFC	0	3	0	0	1	4	5
1	ACFD	3	1	0	0	2	6	5
2	ACFD	11	9	1	0	3	24	10
3	ACFD	8	6	0	1	3	18	6
4	ACFD	10	7	0	0	3	20	8
5	ACFD	11	7	0	0	4	22	7
6	ACFD	12	9	0	0	2	23	6
7	ACFD	7	5	0	0	2	14	4

Tabla 2. Puntajes de los estudiantes en los mapas conceptuales y prueba de comprensión

La Gráfica 1 presenta las frecuencias de los puntajes en las pruebas de comprensión en ambos ambientes computacionales.



Gráfica 1. Frecuencias de los puntajes de las pruebas de comprensión

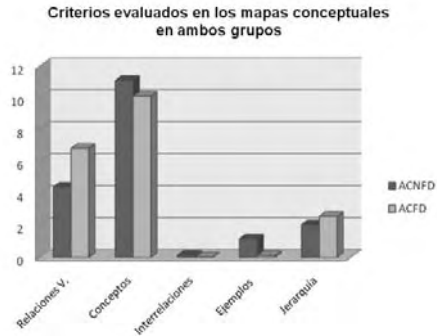
El análisis estadístico se efectuó utilizando el programa SSPS 10.0 (SSPS Inc, Chicago IL, USA), en donde la prueba T determinó si existieron diferencias significativas en la asimilación de conceptos entre los dos grupos de estudiantes que interactuaron con los ambientes computacionales de aprendizaje, a continuación se presenta la Tabla 3 que compara el desempeño en los cinco criterios establecidos para la evaluación de los mapas conceptuales.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN MAPAS CONCEPTUALES	AMBIENTE COMPUTACIONAL	N	Media
RELACIONES VÁLIDAS	ACNFC	33	4,42
	ACFD	31	6,84
CONCEPTOS	ACNFC	33	11,09
	ACFD	31	10,10
INTERRELACIONES ENTRE CONCEPTOS	ACNFC	33	0,15
	ACFD	31	0,03
EJEMPLOS	ACNFC	33	1,18
	ACFD	31	0,13
JERARQUÍA	ACNFC	33	2,06
	ACFD	31	2,58
TOTAL	ACNFC	33	18,91
	ACFD	31	19,68

Tabla 3. Medias obtenidas en los criterios de evaluación de los mapas conceptuales

La Gráfica 2, muestra que los estudiantes que incluyeron en su mapa conceptual mayor cantidad de conceptos fueron aquellos que interactuaron con ACNFC con una media de 11.09; por otro lado, los estudiantes que interactuaron con el ACFD, presentan mejores desempeños al establecer relaciones válidas entre conceptos con una media de 6.84 y estableciendo mayores niveles de jerarquía con una media de 2.58; por último, no se establece ningún

tipo de relación respecto a las interrelaciones entre conceptos ni ejemplos, ya que los datos en estos dos aspectos son escasos y no reflejan tendencias definidas hacia uno de los dos grupos.



Gráfica 2. Criterios de evaluados en los mapas conceptuales en ambos grupos

Como se observa en la Gráfica 3, los estudiantes que interactuaron con el ACFD obtuvieron mayores puntajes, elaborando mapas conceptuales, con una media de 19.68; por otro lado, en la prueba de comprensión la media obtenida fue de 6.52, favoreciendo al grupo que interactuó con el ACNFC, pero la diferencia en ninguna de estas evaluaciones fue significativa.



Gráfica 3. Medias obtenidas en Mapas Conceptuales y en la Prueba de Comprensión en los dos grupos

En la Tabla 4, el valor de p establece que no hubo diferencias significativas en la asimilación de conceptos entre los grupos de estudiantes que interactuaron con el Ambiente Computacional Fragmentado- Descontextualizado y el Ambiente Computacional No Fragmentado- Contextualizado.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DE VARIABLE DEPENDIENTE	PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS				
	Prueba t	Grados de libertad	Valor de p	Diferencia de medias	95% intervalo de confianza para la diferencia
TOTAL MAPA CONCEPTUAL	-0,332	62	0,741	-0,768	-5,396 3,859
PRUEBA DE COMPRESIÓN	0,620	62	0,538	0,322	-0,716 1,359

Tabla 4. Prueba t.

La prueba de correlación de Pearson (Tabla 5) utilizada para determinar la relación que existe entre los puntajes de los mapas conceptuales y la prueba de comprensión, indica que existe una correlación alta entre los dos puntajes, lo que muestra que estas dos pruebas estaban midiendo lo mismo y que cualquiera de las dos se puede utilizar para medir asimilación de conceptos.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVA- LUACIÓN		PRUEBA DE COMPRESIÓN	TOTAL
PRUEBA DE COMPRESIÓN	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 64	,501(**) ,000 64
TOTAL MAPA CONCEPTUAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	501(**) ,000 64	1 64

(** La correlación es significativa al nivel 0.01)

Tabla 5. Correlación entre puntajes de mapa conceptual y prueba de comprensión

Conclusiones

Los resultados en la evaluación de la variable dependiente medida por medio de mapas conceptuales y una prueba de comprensión ACFD y ACNFC, permitió concluir, luego de hacer el análisis estadístico, que no hubo diferencias significativas entre estos dos grupos respecto a la asimilación de conceptos lo cual lleva a sugerir cualquier ambiente para la asimilación de conceptos. Lo mismo sucedió en el estudio de Carrero (2008), el cual estableció dos didácticas para el estudio del embolismo aéreo; la primera, caracterizada por estudiar conceptos desde la fragmentación y, la segunda, caracterizada por abordar conceptos desde la contextualización; con el propósito de compararlas y establecer cuál de las dos favorecía el aprendizaje, de donde se concluyó que las dos favorecen el aprendizaje de este tema y por ende ambas didácticas son recomendables para el aprendizaje.

La implementación de elementos propios del aprendizaje significativo que involucra un ACFD y un ACNFC para la asimilación de conceptos facilitó la posibilidad de hacer experimentación, comprobar hipótesis, establecer relaciones y verificar respuestas, por lo cual se logró la asimilación de conceptos relacionados con densidad en estudiantes de Grado Séptimo, ya que la media en ambos grupos fue superior a 6.0 en la prueba de comprensión, lo que indica que ambos ambientes favorecieron el aprendizaje de los atributos del concepto densidad, por lo cual se concluye que los estudiantes incorporaron estos nuevos conceptos de manera no arbitraria a su estructura de conocimientos (Ausubel, 1981). Por esta razón se sugiere la utilización de cualquier ambiente con las características antes mencionadas para asimilación de conceptos teniendo en cuenta: las características específicas del dominio del conocimiento, el grupo y el contexto en el que se trabaja.

Como menciona Arvea (2004), los mapas conceptuales son un instrumento que permite determinar el grado de aprendizaje significativo de alguna temática. En este estudio, el grado de complejidad del mapa conceptual elaborado por los estudiantes permitió determinar que hubo un aprendizaje respecto a la temática de energía, de igual forma esta herramienta fue útil para determinar el grado de asimilación de conceptos relacionados con densidad, lo que permite concluir que hubo un aprendizaje significativo en esta temática en los estudiantes de Grado Séptimo de la Institución Educativa Isla del Sol.

Kown y Cifuentes (2009) en su investigación plantean una manera de evaluar los mapas conceptuales teniendo en cuenta los siguientes aspectos: conceptos mencionados, relaciones válidas establecidas entre conceptos, interrelaciones entre conceptos, ejemplos y jerarquía entre conceptos; lo que permite realizar este proceso evaluativo de manera más objetiva lo cual se pudo corroborar por medio de la prueba de comprensión, ya que los estudiantes que obtuvieron mayores puntajes en el mapa conceptual fueron los mismos que obtuvieron puntajes más destacados en la prueba de comprensión.

Las interrelaciones que los estudiantes establecieron entre conceptos en los mapas conceptuales en ambos grupos fueron pocas, lo mismo sucedió en la investigación desarrollada por Arvea (2004), en donde también se presentaron pocas interrelaciones entre conceptos que mencionan en los mapas conceptuales, esto lleva a inferir que los estudiantes necesitan más entrenamiento en dicho criterio de evaluación.

Respecto a los niveles de jerarquía, estos variaron en un rango de 1 a 4 como se puede contrastar en la investigación de Kown y Cifuentes (2009), en donde los estudiantes de Grado Séptimo que participaron en el estudio organizaron sus conceptos en los mismos rangos de jerarquía que los estudiantes de

Séptimo del colegio Isla del Sol, siendo este elemento según Aguilar (2006) importante en la verificación de la complejidad del mapa conceptual.

Los resultados obtenidos por medio de dos pruebas: la primera los mapas conceptuales que según Ontoria (1999) permiten verificar el nivel de aprendizaje de un tema, en este caso la densidad; y la segunda una prueba de comprensión, permitieron medir la asimilación de conceptos y establecer el nivel de correlación entre ambas mediciones, lo que evidenció entre estos puntajes una correlación alta, esto lleva a concluir que la implementación de cualquiera de las dos sería suficiente para dar cuenta del nivel de asimilación de conceptos.

La Hipótesis 2, que plantea: Los estudiantes que interactúan con un Ambiente Computacional Fragmentado Descontextualizado (ACFD) no presentan diferencias con los que interactúan en un Ambiente Computacional no Fragmentado Contextualizado (ACNFC), respecto a la asimilación de conceptos relacionados con densidad, fue comprobada por medio de la prueba de significancia tomando como referencia los resultados de los mapas conceptuales, obteniéndose un $p = 0.74$ y los resultados de la prueba de comprensión, en donde se obtuvo una $p = 0.538$, luego los resultados de estas pruebas se contrastaron y se determinó que las dos midieron la asimilación de conceptos.

Bibliografía

Aguilar, T. (2006). *El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar*. Costa Rica: Revista Plasticidad y Restauración Neurológica.

Aragón, M. (2004). *La ciencia de lo cotidiano*. España: Revista Eureka sobre la enseñanza y divulgación de la ciencia.

Arvea, J. (2004). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo de las ciencias naturales*: análisis de los mapas conceptuales realizados antes y después de la implementación de un módulo instruccional sobre la energía. España: Conferencia de mapas conceptuales 2006.

Ausubel, D. (1986). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

Capra, F. (1998). *El punto crucial*. Editorial Troquel. Argentina.

Carrero, E. y Gomar C. (2008). *Clase tradicional versus aprendizaje basado en problemas para la enseñanza del embolismo aéreo en formación*

médica continuada. Fundación Europea para la Enseñanza en Anestesiología. España.

Fumagalli, L. (2000). *Alternativas para superar la fragmentación curricular*. Administración Nacional de Administración Pública. Uruguay.

Gallegos, R. (1999). *Educación holista*. Editorial Pax. México.

Joyce, B. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa Editorial. España.

Kwon, S. y Cifuentes, L. (2009). *The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps*. Computers and Education. United States.

Morey, P. (2004). *Sobre los límites de la reducción en ciencias sociales*. Episteme. Porto Alegre.

Novay, J. y Gowin, B. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Editorial Martínez Roca. España.

Ontoria, A. (1999). *Aprender con mapas mentales una estrategia para aprender y pensar*. Narsea Ediciones. México.

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.

Ruiz, J. (2008). *Diseño de un modelo metodológico fundamentado en el aprendizaje basado en problemas utilizando herramientas on line para la construcción social del conocimiento (blog y wiki), en el área de las ciencias naturales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ramos, Y. (2002). *Educación holista*. Editorial Desclee. México.

Sanabria, L. y Macías, D. (2006). *Formación de competencia docente*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sánchez, I. y Moreira M. (2009). *Implementación de una propuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas*. Universidad de Bio Bio. Chile.



Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional

En niños y niñas de los grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativá, Bogotá, D.C.

Pedro Galvis Leal¹
Evaldo Rafael Rubio Ortiz²

Resumen

El desarrollo emocional y psicomotor, componentes innegables de la construcción integral de la persona, se constituyen en factores que se desarrollan de manera conjunta, y se presentan como aspectos fundamentales dentro del presente estudio. La correlación entre el coeficiente emocional (Bar-On, 2000) y el desarrollo motor (Da Fonseca, 1996) se exponen como resultado de esta investigación, auspiciada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre y el Grupo de Investigación Educación física y Desarrollo Humano de la Universidad Libre, con el apoyo de COLCIENCIAS.

-
- 1 Licenciado en educación física (Universidad Pedagógica Nacional). Metodólogo de la investigación en la cultura física (Universidad Manuel fajardo, La Habana, Cuba), especialista en gestión y evaluación curricular (Universidad Externado de Colombia), magíster en educación (Pontificia Universidad Javeriana). Docente en el área de educación física del ITI Francisco José de Caldas, docente investigador Universidad Libre, director del grupo de investigación "Educación Física y desarrollo Humano". Correo: pepegale@gmail.com
 - 2 Licenciado en educación física. Docente investigador Universidad Libre de Colombia. Docente Investigador Corporación Nacional de Administración (CENDA). Docente Educación Física I.E.D Vista Bella. Magíster en Educación. Especialista en: Docencia Universitaria, Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, y Informática Educativa. Correo: vadorubio@yahoo.es

Se trata de un estudio descriptivo empírico analítico, que consiste en establecer las relaciones y tensiones existentes entre los dos grandes eventos de la presente investigación: las habilidades emocionales y el desarrollo motor en niños y niñas escolares de la localidad de Engativá, Bogotá, D. C. Los resultados de la investigación que aquí se socializan, brindan la posibilidad a docentes y colegios de considerar otra mirada a los múltiples problemas de interacción social y a las cada vez más escasas posibilidades de movimiento y juego en los niños y niñas del contexto bogotano.

Palabras clave

Inteligencia emocional, Coeficiente emocional, Desarrollo motor, Educación física.

Introducción

El desarrollo científico de los últimos años en el ámbito educativo ha puesto de relieve la unidad bio-psico-social del ser humano; sin embargo, no abundan los estudios que, desde una visión holística, integren sus diferentes dimensiones constitutivas; subvalorando, en particular, la relevancia del ámbito emocional y psicomotor, componentes innegables de la construcción integral de la persona, constituyéndose en aspectos que se desarrollan de manera paralela, y se presentan como ejes fundamentales dentro del estudio que en este texto de presentan.

El primero se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y de manejar de manera adecuada las emociones, en nosotros mismos y en los otros, mediante nuestras relaciones, mientras que el segundo desde un postulado de unidad psicosomática, estudia el movimiento humano y su interacción con las funciones psíquicas y el comportamiento de la persona. La relación entre el desarrollo emocional y motor se abordara en este documento, clarificando de manera sucinta cada una de las dos categorías, además de exponer los resultados de la investigación, para poder mostrar una suerte de ideas y sugerencias que surgen como ejercicio propositivo.

En ese contexto, la presente investigación pertenece a la línea “La Educación Física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto”³. Se trata de un estudio descriptivo que consiste en establecer las relaciones y tensiones existentes entre los dos grandes eventos de la presente investigación:

3 El Centro de Investigaciones de la Universidad Libre presenta, en su estructura, líneas y grupos de investigación. Una de ellas se llama “La Educación Física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto”.

las habilidades emocionales y el desarrollo motor en niños y niñas escolares del ciclo básico A en la localidad de Engativá, Bogotá D.C.

Material y métodos

La presente investigación se orientó por la pregunta: ¿Qué relaciones y tensiones existen entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor en niños y niñas de los grados 4º, 5º y 6º en la localidad de Engativá, Bogotá D.C.?

El objetivo del estudio fue determinar la correlación entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas estudiantes de colegios públicos de los Grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, D. C. Para ello, durante los meses de mayo y junio de 2009, se realizó un estudio descriptivo empírico analítico (Echevarría, 2000) en esta población de escolares de 28 instituciones educativas públicas de la Localidad, registrando los datos de dos tipos de test: La Batería de Desarrollo Motor (Da Fonseca, 1996) y el Coeficiente Emocional (BarOn, 2000). En total se tomó una muestra de estudiantes distribuidos en cinco estratos o grupos poblacionales, de acuerdo con su nivel escolar y su género, dentro de unos rangos de edad determinados para cada grado escolar. El estudio pudo determinar los diferentes tipos de asociaciones que se presentaron entre las categorías del desarrollo motor (Da Fonseca, 1996) y las escalas del coeficiente emocional (BarOn, 2000), tomando como referentes las tres unidades funcionales que plantea Luria (1981) junto con la categoría de creatividad motriz (Guilford, 1978), con cada una de las escalas del coeficiente emocional (BarOn y Parker, 2000) para cada uno de los estratos o grupos poblacionales. Los resultados del ejercicio analítico arrojaron numerosas y significativas correlaciones en los diferentes grupos, lo cual permite afirmar que el desarrollo psicomotor se coliga al desarrollo emocional y social en niños y niñas escolares de los Grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativá, Bogotá, D. C.

Metodología Implementada

Se trata de una investigación de tipo descriptivo empírico - analítica (Echevarría, 2005) la cual usa datos cuantitativos y muestran la frecuencia con que aparece cada categoría para las distintas variables, los valores que asumen ciertos parámetros que caracterizan a una población, o cómo evolucionan estos valores en el tiempo. En el caso particular de la presente investigación, consiste en la evaluación y análisis correlacional del coeficiente emocional y el desarrollo motor en una muestra representativa de escolares, niños y niñas de los Grados 4º, 5º y 6º de las instituciones públicas de la Localidad de Engativá, Bogotá, D.C. La investigación incluyó un pilotaje de las pruebas, anterior a la aplicación general de los test, con el fin de calibrar la capacidad

de observación de los evaluadores, en el Royal American School, institución educativa privada de esta localidad.

Población y muestra. De acuerdo con los datos entregados por el CADEL (Gerencia de Educación de la localidad X Engativá), el número total de niños y niñas escolares del ciclo básico A es de 15.551. Los rangos de edades que interesan al estudio son: 8 a 12 años. Para hallar el tamaño de la muestra nos apoyaremos en la siguiente expresión:

$$n = \frac{z^2 \times N \times p \times (1-p)}{z^2 \times p \times (1-p) + (N-1) \times \epsilon^2}$$

Donde:

Z= Valor crítico correspondiente al 95% de confianza (1.96)

N= Tamaño de la población

p= Proporción de personas aptas para la realización de los test (se asume 0,5)

1-p= Proporción de personas no aptas para la realización de los test (0,5)

ε= Error que se está dispuesto a aceptar (5%)

El anterior cálculo dio un valor aproximado para la muestra de 224 niños y niñas. Esta muestra representativa se seleccionó de forma aleatoria en las instituciones públicas de la localidad de Engativá, y sólo se aplicó a personas aparentemente sanas y que se encuentren dentro del rango de edades establecido. Este valor aproximado de niños, compone la muestra representativa (Hurtado, 2000) del estudio realizado. Namakforoosh (1995), propone una serie de procedimientos que se requieren para el proceso de muestreo, las cuales se representan en la siguiente grafica:

Tabla. Procedimientos para la toma de un muestreo. Namakforoosh (1995)

1.	Determinar la población deseada como meta
2.	Determinar el tamaño de la muestra
3.	Precisar el procedimiento para contactar a los integrantes de la muestra
4.	Decidir la técnica de muestreo para la selección

Para el paso 3, se contó con la valiosa participación de la Gerencia Educativa Local de Engativá, quien autorizó nuestra participación y contactó a las instituciones educativas oficiales de dicha localidad, pudiendo de esta forma establecer las fechas y los horarios más adecuados para la implementación de los test.

En cuanto a la decisión de las técnicas de muestreo, se trata de un muestreo probabilístico estratificado, pues se observa una población heterogénea con respecto a varias características relevantes para los resultados, en la cual

los tres sectores poblacionales definidos (Grados 4, 5 y 6), deben tener una representación clara en ella. Aquí la heterogeneidad está dada con respecto a características o variables que puedan intervenir en la manera como se manifiestan los eventos que se están estudiando. El muestreo estratificado dividió la población en sub grupos con integrantes homogéneos entre sí en cuanto a una o varias características particulares. De cada estrato se seleccionaron los integrantes de la muestra utilizando el método de azar simple, que consiste en elaborar una lista con todos los integrantes de la población, asignarle un código a cada uno, y luego seleccionar a los integrantes de la muestra mediante la utilización de la tabla de números aleatorios. La muestra tuvo la siguiente participación: Hombres grado 5° (n= 40 promedio edad= 10 años 8 meses), hombres Grado 6° (n=50 promedio edad= 11 años 5 meses), mujeres Grado 4° (n=44 promedio edad= 9 años 8 meses), mujeres Grado 5° (n=44 promedio edad= 10 años 8 meses) y mujeres Grado 6° (n=46 promedio edad= 11 años 3 meses).

Tabla. Distribución de la muestra por estratos

ESTRATO	NUMERO	EDAD PROMEDIO
Hombres Grado 5° (5H)	40	10 años 8 meses
Hombres Grado 6° (6H)	50	11 años 5 meses
Mujeres Grado 4° (4M)	44	9 años 8 meses
Mujeres Grado 5° (4M)	44	10 años 8 meses
Mujeres Grado 6° (4M)	46	11 años 3 meses

Todos los estratos tuvieron un peso similar en la muestra, es decir, se selecciona el mismo número de sujetos de cada estrato. Al seleccionar la muestra se incluyó, además, la solicitud al personal de la institución (Docente, orientadora, directivo docente) para gestionar la presencia de un estudiante niño o niña que correspondiese a un determinado número de la lista del curso, o, de no estar dispuesto o poseer alguno de los criterios de exclusión, pasar al número siguiente de la lista. Dichos criterios de exclusión son:

- No estar dentro del rango de edades promedio aportadas por la Secretaría de Educación (Niños y niñas de los Grados 4°= 9 años +6- 1; grado 5°=10 años +6 – 1; grado 6°= 11 años + 6 – 1).
- Contar con un diagnóstico de discapacidad motora o cognitiva.
- Estar cursando por segunda vez consecutiva el actual curso (Ser “repite”).
- Obtener dentro del proceso de puntuación del test un indicador de 10 ó más en el Índice de Inconsistencia (BarOn y Parker. 2000), el cual da cuenta de la validez de las respuestas en un sujeto, teniendo presente que al dar estos resultados existe la posibilidad de haber dado respuestas al

azar, de estar poco motivados o inclusive de la existencia, afirma BarOn, de algún desorden de tipo clínico.

A cada estudiante, seleccionado, previo consentimiento informado por parte de la institución educativa, se le aplicó, en primer lugar, el Test de Coeficiente Emocional (CE) de Reuben BarOn (2000), versión para niños y jóvenes, y, posteriormente, la Batería de Desarrollo Motor (BDM) de Vítor Da Fonseca (1996) complementada con dos pruebas de creatividad motriz (Guilford. 1978).

Para cada uno de los estratos y para el grupo en general se realizó un análisis de correlación lineal (Rho de Spearman), que refleja el grado de dependencia entre dos conjuntos de datos que surgen de las interrelaciones de las diferentes categorías en los dos eventos de estudio. Este análisis mostró índices de correlación muy significativos en cada una de las unidades funcionales y de las escalas del coeficiente emocional.

Organización y tratamiento estadístico de los datos

Se obtuvieron datos de una muestra representativa (224 sujetos) de niños y niñas escolares, estudiantes de 28 instituciones educativas públicas de los Grados 4º, 5º y 6º en la Localidad de Engativá. Una vez culminada la fase de recolección de la información, se procedió a organizar los datos en hojas de cálculo para su posterior tratamiento estadístico por estratos en el programa SPSS.

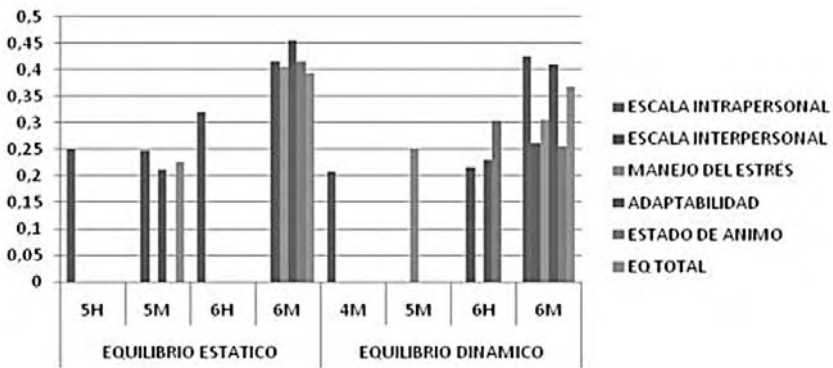
Una vez aplicados los dos test para cada niño(a) seleccionado(a), se realizó para cada estrato o grupo poblacional un ejercicio estadístico de varios tipos:

- a. Medidas de tendencia central que dan una idea del valor de las variables para la mayoría del grupo de sujetos. (Anexo No 7)
- b. Medidas de dispersión que indican cuán dispersos o cuán próximos están los valores registrados para cada sujeto respecto de una medida de tendencia central.
- c. Índice de correlación lineal en variables ordinales con estadístico índice de correlación rho de Spearman, el cual se basa en el numero de inversiones y no inversiones entre casos; que devuelve el coeficiente de correlación lineal sencilla, un índice adimensional acotado entre -1,0 y 1,0 que refleja el grado de dependencia lineal entre dos conjuntos de datos que surgen de las interrelaciones de las diferentes categorías en los dos eventos de estudio: el desarrollo motor y el coeficiente emocional.

Resultados

Los resultados de la investigación, desde la perspectiva de las unidades funcionales (Luria, 1973), evidencian correlaciones significativas para el estudio presentes en más de 60 cruces entre las categorías del desarrollo psicomotor (Da Fonseca, 2000) y las escalas del coeficiente emocional (BarOn, 2000). Confirma Berrueto (2000), al concluir que la primera unidad funcional “por ser generadora de actitudes, pone en relación tanto la vida afectiva como la interpretación perceptiva de la realidad”.

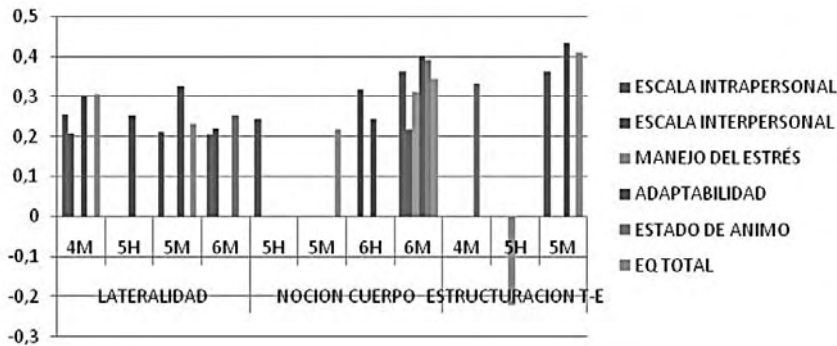
Así pues, esta condición básica de la organización psicomotora se relaciona directa y positivamente con el desarrollo emocional y social de los niños y niñas objeto de estudio. Esto sugiere que una primera unidad funcional bien desarrollada va generalmente acompañada de un adecuado desarrollo emocional, en particular de la escala intrapersonal, la cual, de acuerdo con BarOn (2000) implica conciencia emocional de sí mismo (la capacidad de reconocer y entender los sentimientos propios), asertividad (la habilidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos), amor propio (la capacidad de valorarse a sí mismo), autoactualización, (la posibilidad de potenciar las capacidades de alguien) e independencia (la capacidad para autodirigir y autocontrolar sus pensamientos y acciones, libre de dependencias emocionales).



Gráfica. Relaciones DM – CE para la primera unidad funcional

Desde esta misma perspectiva teórica, la segunda unidad funcional (lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacio – tiempo) resultó ser la que presentó mas y mayores correlaciones con respecto de las escalas del coeficiente emocional. Dentro de esta unidad funcional, la categoría lateralidad mostró índices de correlación muy significativos para el estudio, en particular con la escala de adaptabilidad en varios de los estratos. Podríamos afirmar, entonces, que la madurez en el predominio psicomotor de los segmentos derecho e izquierdo del cuerpo en este grupo de niños y niñas, se relaciona con la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del

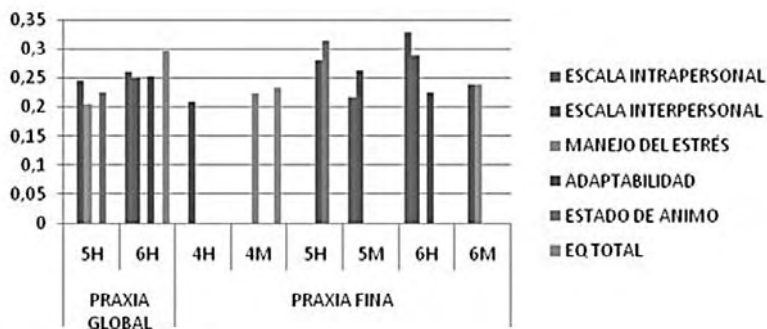
medio, adaptando sus pensamientos y comportamientos gracias a la puesta en escena de tres habilidades relacionadas: la capacidad para valorar la realidad y de validar las emociones propias; habilidad de ajustar pensamientos, emociones y comportamientos propios para cambiar situaciones y condiciones (flexibilidad) y la habilidad de identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas (solución de problemas). En la misma unidad funcional, la categoría noción de cuerpo mostró 8 correlaciones muy importantes en el estudio, en particular con las escalas intrapersonal, interpersonal y de adaptabilidad. Este tipo de resultados nos invita a considerar, como lo plantea Berruezo (2000), que existe una estrecha relación entre la dimensión afectiva y el conocimiento del propio cuerpo. Se corrobora así el planteamiento de Trigo (2000) cuando expone que “la noción corpórea es una capacidad de dimensión introyectiva del ser humano, a partir de la cual se va a desarrollar en la dimensión social o extensiva”. Cummins y otros (2005) explicaron cómo niños con “pobre habilidad psicomotriz” muestran pobres habilidades para el reconocimiento de las emociones asociado a problemas de comportamiento social. El citado estudio expone, además, la relación entre una pobre habilidad para el procesamiento viso – espacial y la menor capacidad del niño para responder a las expresiones emocionales faciales con sus pares, es decir, la empatía.



Gráfica 2 Relaciones DM – CE para la segunda unidad funcional

En la tercera unidad funcional (praxia global y praxia fina), cuya función implica la organización de la actividad consciente y su programación, regulación y verificación (Da Fonseca, 1998), se dieron 16 correlaciones significativas para el estudio. La categoría praxia global mostró 6 correlaciones positivas respecto a las escalas de manejo del estrés, intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo y adaptabilidad; relaciones que se dan exclusivamente en niños de estratos quinto y sexto. La variable que con mayor fuerza y más frecuentemente se correlaciona con la praxia global es la escala intrapersonal. Bernstein (1967), brinda información para entender esta asociación cuando afirma: “la praxia global implica el superar modelaciones intelectuales y de relaciones, experiencias espaciales y socio afectivas ante-

riores con modelos de recepción, integración y de comprensiones externas para un modelo de acciones futuras,” proceso intrapersonal que “finalmente lleva a la noción de autorregulación respecto a su dimensión afectiva”; de manera que la praxia global es una programación de la acción con vista a una anticipación psicológica del movimiento que relaciona las intenciones con las acciones, nociones con operaciones y pensamientos con movimientos.



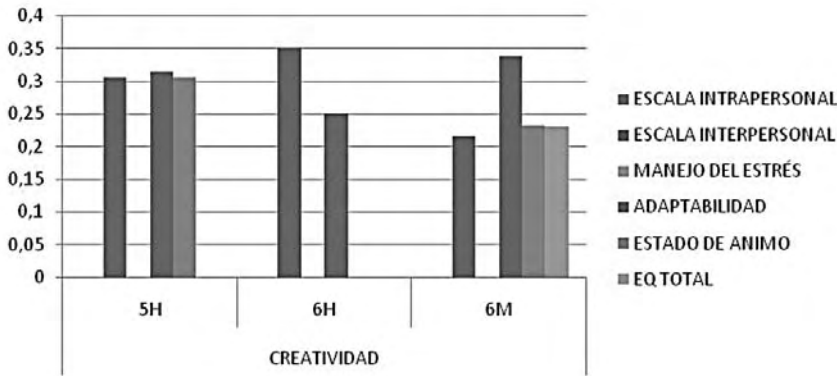
Gráfica 3. Relaciones DM – CE para la tercera unidad funcional

La categoría praxia fina arroja 10 correlaciones que interesan al estudio, mostrando una mayor frecuencia en la escala interpersonal, y en orden de relevancia las referimos: Escalas de manejo del estrés, intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo. La praxia fina es un proceso de combinación de dos factores: la atención y la visualización de procesos selectivos, lo que deduce una “inteligencia manual”. Bruner (1970), al respecto sostiene que “la praxia fina demanda la conjunción de programas de acción y atención voluntaria, capacidad de programación y reprogramación y funciones inherentes a la exploración”, procesos que se pueden asociar al componente de la inteligencia emocional, con habilidades como la auto motivación y el auto monitoreo, lo que es coherente con los procesos emocionales que están ligados a la tercera unidad funcional donde se interpretan emociones y sentimientos, siendo la unidad efectora por excelencia, ya que es la unidad de programación, regulación y verificación; de manera que praxia fina e inteligencia emocional son funciones indisociables que estructuran e influyen la formación de la dimensión afectiva.

Llama la atención cómo la tercera unidad funcional se relacionó con todas las escalas del coeficiente emocional, especialmente con la intrapersonal e interpersonal, lo cual para el estudio resulta interesante; lo que en términos generales invita a estudiar este tipo de conexiones de los procesos práxicos de la tercera unidad funcional (praxia global y fina) con los factores de las dimensiones afectivas, ya que desde la tercera unidad funcional se estructuran procesos de organización, actividades conscientes, sus regulaciones motrices y las actividades mentales donde se interpretan emociones y sentimientos.

Luria, (1973) afirma “sin un adecuado control práxico difícilmente puede ser llevado cualquier actividad de aprendizaje, no solo porque depende de un proceso de autorregulación y autocontrol del que se deriva la utilización del lenguaje interior como proceso psicológico y afectivo superior, sino que pasa a asumir una función superior de regulación del comportamiento humano”.

Una cuarta mirada, ya por fuera del planteamiento de Da Fonseca, de interés para el estudio, corresponde a la categoría creatividad motriz, entendida como una capacidad innata del ser humano para expresar ideas, alternativas y posibilidades de respuestas a una situación, haciéndose manifiesta a través de su corporeidad (Trigo, 2000). Esta categoría muestra 8 correlaciones significativas para el estudio, con relación a las escalas interpersonales, adaptabilidad y estado de ánimo, en los estratos 5H, 6H y 6M.



Gráfica 4. Relaciones CE - Creatividad Motriz

Los hallazgos permiten plantear que los procesos emocionales se solidarizan con los procesos creativos. Sikora (1979) plantea una relación íntima entre la creatividad y las dinámicas grupales: “cuando cada miembro del grupo sabe que puede dar libre curso a su fantasía, que otros también se integren al proceso imaginativo, que se estimulen mutuamente, que pueda seguir jugando con las ideas del otro, se libera energía grupal, permitiendo construir relaciones sociales y facilidad de adaptarse a las condiciones grupales.” Vale la pena, entonces, abrir la posibilidad de revisar las diferentes connotaciones dadas entre la creatividad motriz, concepto poco desarrollado en el ámbito educativo y los aspectos psico-socio-afectivos.

Discusión

Si se aprecian los resultados en su conjunto, se confirma el planteamiento de Jean LeBouch (1972): “El movimiento no se plantea bajo un aspecto transitivo; es decir en función de su eficacia respecto al control del objeto, sino

como un signo a través del cual se puede entrever la subjetividad”. Goldberg (2005) así lo confirma en su estudio *The involvement of motor function in social play*: “Los hallazgos de la investigación muestran significativas asociaciones entre el comportamiento típico de los niños y varios dominios del funcionamiento motor. La alta frecuencia del juego social fue asociada con mejores planeaciones y ejecuciones motoras, control postural y coordinación viso – motora”.

Si bien, la presente investigación no pretende establecer una relación causa – efecto entre los dos eventos de estudio, se puede afirmar que el desarrollo psicomotor se asocia al desarrollo emocional y social en niños y niñas escolares de los Grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativa, quizás porque, como lo explica Goldberg (2005), las variaciones individuales en el ámbito motor le permiten al niño resolver desafíos motores individuales y colectivos cuya solución abre las puertas a la interacción social. De las habilidades motoras, afirma Mesonero (1994), “nace en el niño un sentimiento de seguridad física que pronto se convierte en seguridad psicológica... y contribuye de modo importante a la personalidad del niño”.

Finalmente, este estudio se constituye en un referente teórico para la reconceptualización del movimiento humano y su desarrollo socio – emocional; de forma que permita la construcción de nuevos currículos y nuevas prácticas que contemplen las correlaciones que la investigación ha podido determinar. Los resultados de esta investigación, de la mano de otros trabajos desarrollados tanto en el país como en el mundo, son una clara invitación para que maestros y escuelas establezcan procesos pedagógicos en los cuales la motricidad humana ocupe un lugar preponderante en los procesos de aprendizaje. De igual manera, este tipo de resultados debe invitar a las entidades gubernamentales locales, distritales y nacionales a garantizar unas prácticas educativas acordes a los resultados del estudio, a cargo de docentes cualificados en el área, en espacios de tiempo y condiciones superiores a los que hoy prevalecen en las instituciones educativas públicas.

En síntesis, mayor relevancia de la dimensión psicomotriz, más espacios y medios para sus prácticas y más maestros idóneos, se constituyen en el escenario ideal futuro que acoge las conclusiones de esta investigación.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y el Ministerio de Educación Nacional dispondrán de nuevo conocimiento científico para replantear las políticas, programas y proyectos en los que se pretenda el desarrollo integral de los niños de estos niveles educativos, en especial en los campos del desarrollo emocional y social, así como en la dimensión psicomotora.

Bibliografía

- Ajuriaguerra, J. (1983). *De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas*. Anuario de Psicología. nº 28.
- Aldaz Herrera, N. M. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Ecuador.
- Aragunde, J. (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Gymnos. Barcelona.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Norma. Bogotá.
- Bar-on, R. y Parker, J. (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence*. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass. San Francisco.
- Bertch, J. (1983). *La creatividad motriz*. Educación física y deporte.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa (RIE), coordinador del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) en el Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona.
- Cagné, R. (1977). *Las Condiciones del Aprendizaje*. McGraw-Hill. México.
- Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. 21 de noviembre de 1978.
- Cattell, R. (1971). *Capacidades: su estructura, crecimiento, y acción*. Houghton Mifflin. Nueva York.
- Cerda, H. (2001). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. ¿Qué es la creatividad? Magisterio. Bogotá.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. y Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: a scientific inquiry*. PSYCHOLOGY PRESS. Nueva York.
- Cratty, B. (1978). *Motricidad y psiquismo*. Miñón. Valladolid.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la motricidad*. INDE. Barcelona.

- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Citado por Goleman, D. (2003), en Emociones destructivas. Vergara. Buenos Aires.
- De Gregory, W. (2001). *Capital Intelectual: Administración sistémica*. McGraw Hill. Bogotá.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Gui, R. (2004). *Medidas de evaluación de la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología No 36. Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá.
- _____. (2005). *Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS*. Revista de Ansiedad y Estrés No 11. Universidad de la Rioja.
- _____. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista electrónica de investigación educativa No 6. Universidad de Málaga, España.
- _____. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.
- _____. (2003). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación No 30. OEI.
- Fernández-Berrocal, P. (2002). *La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. Citado por Muñoz, F., Molina B. y Jiménez F. (Eds.), en Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz. Editorial Universidad de Granada. Granada.
- _____. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación No 29. OEI.
- _____. y Ramos-Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
- _____. y Melero, M. (Comp). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid.

- _____. y Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Kairós. Barcelona.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. SYPAL. Caracas.
- Gallo, L. Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación física.
- Galvis Leal, P. (2007). *Guía para el proceso de investigación formativa*. Universidad Libre. Bogotá.
- Gardner, H. (1999). *Estructura de la mente*. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- _____. (2005). *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- _____. (1987). *Estructuras de la mente*. La teoría de las múltiples inteligencias. F.C.E., México.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas, cómo comprenderlas y dominarlas*. Vergara. Buenos Aires.
- _____. (1996). *La Inteligencia Emocional, ¿por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara. Buenos Aires.
- _____. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. Nueva York.
- González Ramírez, J. (2003). *Inteligencia emocional, la manera positiva de mejorar las emociones*. Promolibro. Madrid.
- Guilford, J. (1967). *Human Intelligence*. 2a edición. Mc Graw Hill. Nueva York.
- Jiménez Vélez, C. (2000). *Cerebro creativo, caótico y lúdico*. Magisterio. Bogotá.
- Kiphard, T. y Schilling, H. (1976). en Rosa, J. J. (1995). *Estudio del desarrollo motor de la población escolar leonesa mediante la utilización de la batería Lincoln-Oserestki de motricidad infantil*. Tesis doctoral. Universidad de León.

- Le Boulch, J. (1997). *El Movimiento en el Desarrollo de la Persona*. Paidotribo. Barcelona.
- _____. (1984). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Barcelona.
- López Jiménez, et al. (2002). *Aproximación Psicocinética al aprendizaje motor*. Universidad de Almería. España.
- Malagón Lamprea, J. (2005). *Sublínea de investigación: “la formación de docentes de educación física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto”*. Universidad libre. Bogotá.
- MerleauPonty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península. Barcelona.
- Murcia, N. (1999). *Creatividad motriz en niños de 8 a 9 años en la ciudad de Manizales*. Kinesis.
- Ortiz de Maschwitz, E. (2000). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Magisterio. Buenos Aires.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de Sociología del Deporte*. Unisport, 2a edición. Málaga.
- Picq, L. y Vayer, P. (1970). *Education psychomotrice et arriération mentale: Doin Deret*. París.
- Romero, C. (2008). *Un espacio y tiempo para psicomotricidad*. Escuela Internacional de Educación Física. La Habana.
- Ruiz, L. (2003). *Desarrollo motor y actividad física*. Consideraciones básicas en el estudio del desarrollo motor. Gymnos. Madrid.
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books. Nueva York.
- Sérgio, M. (1987). *Una epistemología de la motricidad humana*. Lisboa.
- _____. (1999). *Um Corte Epistemológico*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Schulze, R. and Roberts, R. (2005). *Emotional intelligence: an international handbook*. Hogreffe. Alemania.

Shaffer, D. (1999). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. Desarrollo motor. International Thomson.

Trigo Aza, E. (2006). *Aproximaciones al Concepto de Motricidad Humana*. Kinesis. Colombia.

_____. (2006). *Motricidad.. ¿quién eres..?* Revista Apuntes No 59. Educación Física y Deportes. Barcelona.

_____. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Paidotribo. Barcelona.

_____. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE. Barcelona.

_____. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. INDE. Barcelona

_____. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar*. Kontraste. La Coruña.

Wallon, H. (1987). *Del Acto al Pensamiento*. Trad. Elena Dukelski 1ª edición. Psique. Buenos Aires.

_____. (1985). *La Evolución Psicológica del Niño*. Psique. Buenos Aires.

Williams, W., Temple, I. and Bateman, J. (1978). *Perceptual-motor and cognitive learning in young children*. Perceptual and motor development. Human Kinetics Publisher. Illinois.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el Hombre*. 1ª edición. Alianza. Madrid.

En Internet

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/apuntes.pdf. Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educacion Nacional. (1996) Lineamientos curriculares de la educación física, recreación y deporte. En internet: www.mineduccion.gov.co/lineamientos/educfisica/

Ministerio de Educacion Nacional. Ley general de educación. Ley 115 Febrero 8 de 1994. República de Colombia. En internet: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_

Paredes, J. (2003). Desde la corporeidad a la cultura. En Internet: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 62.



Los imaginarios de la escuela

Una posibilidad de pensar la Educación que queremos¹

Elsa María Bocanegra²

Colegio Manuel Cepeda Vargas - Localidad 8 Kennedy.

Resumen

Los imaginarios de la escuela: Una posibilidad de pensar la educación que queremos, permite hacer una mirada general del trabajo de tesis de Doctorado “Los imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea”. Muestra la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra instalado como hechos reales y concretos y lo que podría haber en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto. Esto permitió no sólo llegar al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del hospicio, sino al establecer la relación con los discursos mismos elaborados sobre la escuela, verla en su doble percepción como lugar para la formación vs. el aprendizaje. Esta doble mirada sobre el lugar (de naturaleza física) y sobre los discursos (hechos de materia simbólica), permitió emprender el camino

-
- 1 Este artículo es un aparte de la tesis Doctoral “Del encierro al paraíso: imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá”, requisito para obtener el título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por la Universidad de Manizales – CINDE. Tesis desarrollada en el periodo comprendido entre noviembre de 2003 y mayo de 2007.
 - 2 Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Universidad de Manizales – CINDE). Especialista en Computación para la Docencia (Universidad Antonio Nariño). Magíster en Investigación (Universidad Javeriana). Psicóloga y Pedagoga. Profesora Maestría en pedagogía –Universidad de la Sabana. Miembro del equipo de investigación, Imaginarios Urbanos. Investigadora del proyecto Interinstitucional “Regiones investigativas en educación y pedagogía” –CINDE-U. de Manizales. Correo: elsabocanegra@yahoo.es

de pensar la escuela de nuevo, partiendo ahora desde sus modos profundos de generación sus propios modos de ser.

Presentación

Hablar de los imaginarios dominantes en la escuela nos permite la posibilidad de hacer la distinción entre la escuela real y la deseada por la religión, el Estado, el pueblo, los grupos o entidades nacionales o internacionales, las instituciones, los docentes o los alumnos, así como también establecer la distinción entre la escuela planeada, no sólo desde el Estado o desde el interior de ella misma, sino, sobre la efectivamente existente. Aquí se amplía la visión de la escuela más allá de la escuela para concebir la escuela no sólo como el lugar físico, cerrado, sino también conformada por los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite; por ello es posible abordar las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento de los adultos y el lugar para aprender desde el pensamiento de niños, niñas y adolescentes, como los imaginarios dominantes de la escuela hoy y como los aspectos que marcan nuestra educación.

Se diría, que al estudiar los imaginarios que subyacen en los discursos tanto de los adultos como de niños, niñas y adolescentes nos aproximamos a un estudio sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra instalado como hechos reales y concretos (el encierro) y lo que podría haber en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto (el paraíso).

Así se llega no sólo al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del hospicio, sino al establecer la relación con los discursos mismos elaborados sobre la escuela, verla en su doble percepción como lugar para formar vs lugar para aprender. Esta doble mirada sobre el lugar (de naturaleza física) y sobre los discursos (hechos de materia simbólica), permitió emprender el camino de pensar la escuela de nuevo, ahora a partir de los modos profundos de generación de sus propios modos de ser.

Introducción

Un león fue capturado y encerrado, donde, para su sorpresa, se encontró con otros leones que llevaban allí muchos años (algunos incluso toda su vida, porque habían nacido en cautividad). El león no tardó en familiarizarse con las actividades sociales de los restantes leones del campo, los cuales estaban asociados en distintos grupos. Un grupo era el de los “socializantes”; otro,

el del mundo del espectáculo; incluso había un grupo cultural, cuyo objetivo era preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época en que los leones eran libres; había también grupos religiosos, que solían reunirse para entonar conmovedoras canciones acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo; otros grupos atraían a los que tenían temperamento literario y artístico; y había, finalmente, revolucionarios que se dedicaban a conspirar contra sus captores o contra otros grupos revolucionarios. De vez en cuando estallaba una revolución, y un determinado grupo era eliminado por otro, o resultaban muertos los guardianes del campo y reemplazados por otros guardianes.

Mientras lo observaba todo, el recién llegado reparó en la presencia de un león que parecía estar siempre profundamente dormido, un solitario no perteneciente a ningún grupo y ostensiblemente ajeno a todos. Había en él algo extraño que concitaba, por una parte, la admiración y, por otra, la hostilidad general, porque su presencia infundía temor e incertidumbre. «No te unas a ningún grupo», le dijo al recién llegado. «Esos pobres locos se ocupan de todo menos de lo esencial.»

«¿Y qué es lo esencial?», preguntó el recién llegado.

«Estudiar la naturaleza de la cerca.»

¡Ninguna otra cosa, absolutamente ninguna, importa!

Este texto de Anthony de Mello, nos hace pensar en nuestras escuelas y en lo que ocurre en ellas, además de llevarnos a comprender el imaginario dominante de la escuela, que se traduce en: Escuela = Encierro, y con el encierro “la reja”, una reja como la del relato, diseñada para preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época, pero no desde la libertad, sino conservar la historia, las costumbres y la tradición que se han delineado desde la aparición de la escuela pública en el siglo XIX, con unos objetivos claros tales como el fortalecimiento del naciente Estado y para responder a los desafíos que el mundo, ese mundo dinámico y cambiante nos impone día a día.

La reja parece diseñada para encerrar no sólo a culpables sino a inocentes, los unos para ser re-formados y los otros para ser formados; con ella, con la reja y con lo que ella denota “el encierro” se teje todo un entramado de deseos que pasan por el frío, el poder, el miedo, el control, la evaluación y el calor, la naturaleza, la música, la vida; deseos “imaginarios” que van de la igualdad a la diferencia, del querer formar al querer aprender, del acallar al hablar y poder hablar sin el temor a ser “eliminados” en pensamiento y obra,

sino hablar como los leones “acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo”.

Entre el encierro y la formación: Los imaginarios de los adultos vs. los imaginarios de los niños, niñas y adolescentes

Pensar en los imaginarios que subyacen en los discursos que se producen con relación con la educación fuera y dentro de la escuela, nos permite reconocer que en la escuela hay muchas escuelas hechas: la escuela del Estado, (escenario para la formación del ciudadano), la de los organismos internacionales, (escenario para la formación de mano de obra, de consumidores...), la de los padres, (escenario para la formación de buenos hijos), la de los maestros, (escenario para la formación del sujeto que necesita el Estado a partir de la instrucción y/o la enseñanza de su saber), la de los niños, las niñas y los jóvenes, (escenario para aprender). De este modo, se muestran distintas percepciones y prácticas que conviven en una misma localidad, región, sector a través de una regularidad discursiva; siempre teniendo en cuenta que dichas percepciones y prácticas están condicionadas tanto por la experiencia grupal como por la imagen de la escuela que se construye desde el deseo, manifiesta en lo político, lo económico, lo social, en el orden del poder y del saber.

En este sentido, captar la escuela imaginada nos condujo a verla como el lugar para formar con un elemento muy fuerte, el encierro vs. el lugar para aprender opuesto a la formación y por supuesto al encierro.

El encierro

Trabajar los imaginarios desde la teoría del asombro, y reconocer que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran, nos permite comprender la emergencia de la escuela desde instituciones de encierro y recogida; instituciones herméticas, aisladas, silenciosas y silenciadas. La cárcel, los hospitales, hospicios y beneficencias (instituciones que en un inicio cumplieron la misma función), y de las cuales se desprendieron algunas propiedades que actuaron como condiciones de posibilidad, al instalarse, recomponer y reconfigurar lo que hoy conocemos como escuela.

Se podría decir que es hacia final de la Edad Media y con la aparición de la Modernidad cuando se dan los grandes encierros (Pavarini, 1994; 4-5), en instituciones que en un comienzo confinaban en el mismo lugar a todos aquellos que la sociedad consideraba impuros, expósitos, enfermos, vagabundos, mendigos...

Es en Europa donde surgen las grandes instituciones como hospicios, casas de corrección, cárceles, hospitales, beneficencias, etc., cuyo propósito era vigilar, clasificar, disciplinar y encerrar, acompañado de una nueva estructura puesta al servicio de las nuevas ideas de caridad, vigilancia, disciplinamiento y corrección, que actuaban como mecanismo de presión para modificar el comportamiento de los individuos reclusos, en beneficio de la sociedad. El panóptico de Bentham³ es un ejemplo de la estructura que emerge ante la necesidad de un establecimiento específico de reclusión en donde se separaba y clasificaba a los individuos infractores o desviados de las normas sociales según su condición de pobres, mendigos, vagabundos, huérfanos, enfermos, locos, abandonados, delincuentes, ... Clasificación que más adelante permitió la emergencia de manicomios, prisiones, hospitales, orfelinatos, hospicios, y más adelante de la escuela.

El panóptico (toda visión o visión total) se muestra con dos rostros: la vigilancia y la corrección. La vigilancia debía servir para configurar una mirada universal y constante sobre los sujetos que allí estuviesen; así, "...es el principio único para establecer el orden y para conservarle; pero una vigilancia de un nuevo género, que obra más sobre la imaginación que sobre los sentidos, y que ponga a centenares de hombres en la dependencia de uno solo, dando a este hombre sólo una especie de presencia universal en el recinto de su dominio". (Bentham, 1978).

El encierro se convirtió así en la mejor modalidad correctiva, bajo tres principios: distribuir, clasificar y vigilar, sin olvidar, la disciplina y el orden los cuales se hacían efectivos mediante la vigilancia y el cumplimiento de la rígida normativa interna. Elementos que se valen de un cierto número de técnicas privilegiadas que aún hoy siguen marcando el pulso de la escuela: repartición espacial (aulas), codificación y control de las actividades (asignaturas), acumulación temporal (horarios).

El encierro entonces, sigue respondiendo a la necesidad de no ver a los niños por todos lados, antes para evitar la limosna, ahora, respondiendo a la necesidad de retener a los jóvenes ante la imposibilidad de conseguir trabajo ya que a medida que la economía se va modernizando se necesitan menos trabajadores para realizar un mismo tipo de servicio.

3 "Una casa de penitenciaría...debería ser un edificio circular, o por mejor decir, dos edificios encajados uno en otro. Los cuartos de los presos formarían el edificio de la circunferencia con seis altos [seis pisos o niveles], y podemos figurarnos estos cuartos como unas celdillas abiertas por la parte interior...Una torre ocupa el centro, y esta es la habitación de los inspectores...la torre de inspección está también rodeada de una galería cubierta con una celosía transparente que permite al inspector registrar todas las celdillas sin que le vean, de manera que con una mirada ve la tercera parte de sus presos...pero aunque esté ausente, la opinión de su presencia es tan eficaz como su presencia misma...Entre la torre y las celdillas debe haber un espacio vacío, o un pozo circular, que quita a los presos todo medio de intentar algo contra los inspectores... El todo de este edificio es como una colmena, cuyas celdillas todas pueden verse desde un punto central..." Bentham (1978).

Por ello, la existencia de la escuela ha estado marcada por el objetivo de la educación: Formar para ser ciudadanos para el fortalecimiento del Estado, para el trabajo, para ser competitivos en el mundo..., lo cual ha demandado de la escuela un manejo fuerte de la disciplina; la disciplina es un fenómeno que se deriva de la familia, la sociedad y de su sistema de enseñanza, también es un fenómeno fundamentalmente escolar, tan viejo como la misma escuela y tan inevitable como ella. Para Estrela (1999) “La disciplina constituye, en efecto, una preocupación inmemorial, como lo atestiguan numerosos textos de Platón, como el Protágoras o Las Leyes, si leemos las confesiones de San Agustín, podremos comprobar hasta qué punto su vida se vio sometida al tormento de la indisciplina de los jóvenes que alteraban “el orden establecido para su propio bien””. En tal sentido, debían existir reglamentos, normalizaciones y manuales que prepararan al joven para asumir su rol en la sociedad.

La existencia de reglamentos y normalizaciones fue importante, por estos se cumplió básicamente con dos funciones: en primer lugar, habituar al individuo a ser obediente y en segundo lugar enseñarle los límites de lo permitido, esto es, darle luces para la búsqueda de estrategias que le posibilitarán actuar como él desea, es decir, para adelantar conductas que se encontrarán dentro de lo permitido. Se trata de conductas, en últimas, que están dentro de lo reglamentado y que desde la perspectiva de la responsabilidad serían aceptables. En esto, Segura (2000; 16) manifiesta “la institución escolar procura parecerse lo más posible a la sociedad, de tal manera que las jerarquías y trámites de autoridad frecuentemente nos remiten a imposiciones y autoritarismo”. Existen, por tanto, según Estrela (1999; 19) “una disciplina familiar, así como una disciplina escolar, militar, religiosa, deportiva, de partido”.

Ahora bien, todos los esfuerzos de la escuela se dirigen a la inserción del individuo en una sociedad que está supuestamente organizada y armoniosa. Estrela (1999; 20) “A tal fin, la disciplina social se transforma en un educativo de tipo mediato, en tanto que la disciplina educativa asume simultáneamente las funciones de objeto inmediato y de medio de educación”. En efecto, si lo que se propone como finalidad educativa es la formación, la interiorización de las reglas socialmente prescritas constituyen la condición del ejercicio de la pedagogía que se vincula a los conocimientos y aprendizajes organizados institucionalmente.

El disciplinamiento pasa así a ser uno de los sentidos de la escuela en la medida que los niños, niñas y jóvenes saben lo suficiente para “ejecutar las órdenes”; como dirá Vasco, pero no lo suficiente para cuestionarlas. (Conferencia sobre educación. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales-Colombia 2006).

Pero, el encierro que encierra, normaliza, disciplina y unifica es precisamente el escenario propicio para la formación. Se encierra para formar, aspecto que tienen claro nuestros niños, niñas y adolescentes, quienes confirman el objetivo de la educación, la formación, la escuela de hoy y de siempre ha sido y es, el lugar perfecto.

La Formación, el imaginario de los adultos

La formación, ese proceso que se ha impuesto desde siglos anteriores a la educación y que por ende ha designado la función de la escuela, pues es en ella, como lo afirma Álvarez Uribe (1998; 33) “donde se ensayan formas concretas de transmisión de conocimientos y de moldeamiento”, (o donde se moldean los hombres del mañana), ha sido el producto de la confluencia de múltiples acciones y factores dados al interior y al exterior de la misma, y se ha hecho realidad, no sólo en los modelos y prácticas pedagógicas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico, sino en las mismas concepciones sobre enseñanza, transmisión, instrucción...

La formación, es una formación a la unidad, se dirige hacia ese vigilar (phrona) del alma única que se encuentra en dos regiones: en el comercio natural con las cosas y los hombres, que es indeterminada, disímil, incoherente; y en el vigilar del alma consigo misma. La formación es un ideal de unidad, de auto-movimiento que define, traza caminos y limita. Por lo tanto, se presenta como principio unificador, todo lo iguala.

Cuando la intención es la formación, un único sujeto basta para pensar en la totalidad; en el imaginario de niños, niñas y adolescentes. La educación y por ende lo que ocurre en la escuela no está pensado para niños, niñas y jóvenes reales, por eso los invisibiliza, los excluye, los olvida.

La formación como objeto de la educación tiene para nuestro caso su punto de partida en la iglesia, quien contribuyó de esta manera a especificar la función escolar, ya que desde la Conquista tuvo la intención de unir la catequesis con la alfabetización a través de la instrucción de niños y jóvenes. Esto es claro, si tenemos en cuenta que los conquistadores, consideraban necesaria la ayuda de los religiosos y a todas partes donde iban, llevaban consigo varios misioneros, de tal forma, que al llegar a algún pueblo lo primero que hacían era señalar el lugar en donde debía elevarse la iglesia, ya que a su alrededor se desarrollaría la naciente población⁴. Así fue como franciscanos,

4 Los religiosos administraban los pueblos colonizados, bautizaban, enseñaban la doctrina y establecían escuela, tal como consta en el siguiente documento citado por Bohórquez Casallas (sf; 89) “La Real Audiencia de Santa Fe ordenó el 8 de enero de 1551 a todos los encomenderos que luego que fuesen avisados por

dominicos, agustinos y jesuitas acabaron con la idolatría, difundieron la religión, el idioma, fundaron escuelas parroquiales, enseñaron artes y ciencias en importantes planteles.

Para las órdenes que resurgieron a raíz de la Reforma Borbónica, quedó muy claro que el fundamento de la instrucción elemental sería la formación del hombre a imagen de Dios por medio de la enseñanza religiosa. Con el Concilio de Trento, y como parte de la estrategia para el rescate y permanencia de los fieles dentro de la Iglesia Católica, se afianzó la idea a favor de una enseñanza religiosa letrada, constituyéndose la base que motivó los proyectos de instrucción elemental que se desarrollaron durante este período y los posteriores.

Así, la escuela como institución especializada, normalizada cumple desde su emergencia con la función de formar, instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes: currículo único, poder y saber en manos del maestro, obediencia, control, vigilancia.

Después de la Conquista y la Colonia viene la Independencia, y aquí ante la formación de un hombre virtuoso, proyecto religioso imperante, se impone la formación de un hombre formado en la moral y en los derechos y deberes ciudadanos. De un hombre obediente a la corona y a los preceptos religiosos, se pasa, a un hombre obediente y “útil” al naciente Estado. (Utilidad manifiesta en consolidación de la nación).

parte del Vicario de la llegada de algún fraile “a cuak pueblo de indios, hagáis juntar toda la gente de indios de tal pueblo, varones y hembras, e niños, para que así juntos les sea dada a entender la doctrina cristiana, en la que el tal religioso le pareciese aceptada para ello, todo el pueblo que en tal tiempo, el tal religioso, o religiosos quisieren estar: y la doctrina que a los dichos indios enseñaren, y os dejaren escrita al tiempo que se fue ren; os mandamos que los sábados y domingos de cada se mana hagáis recoger los dichos indios y con las lenguas (intérpretes) necesarias se lo deis a entender. normanera que en ello de vuestra parte no haya descuido, so pena de cada cien pesos a cada uno de vos que lo contrario hiciere des. . . Así mismo os mandamos que en cada pueblo que los dichos religiosos o alguno de ellos llegare para el dicho efecto hagáis que luego con toda diligencia se haga una iglesia y un oratorio, donde los dichos indios se recojan a la dicha doctrina en la parte señalada por el dicho Vica rio o religiosos; y las casas que tuvieren hechas los dichos indios, de diablos o santuarios, siéndooe mandadas por los susodichos. y luego los hagáis quemar, y queméis. Y así mismo os mandamos que hagáis lbsmar a los dichos caci ques y p de cada pueblo y les deis a entender con lenguas y les niandéis con todo rigor que luego traigan a los monasterios de frailes, que estuvieren en cada provincia, a sus hijos, para que los frailes les enseñen la doctrina cristiana y allí hagáis que se les dé la co mida necesaria a los dichos indos: y todo el tiempo que los dichos religiosos y otras personas que con ellos anduvieren por los repartimientos, y cualquiera de ellos, os mandamos los proveáis y los hagáis prover de la comida necesaria, haciéndoles todo buen tratamiento a vosotros posible. Y por la presente damos facultad y licencia al dicho Vicario y religioso que puedan recoger y hacer que se recojan todos los indios e indias ladinos cristianos, que estuvieren huídos en cada pueblo de los dichos repartimientos, y los pueden traer o enviar ante los dichos nuestro presidente y oidores para que en la conservación de la doctrina cristiana se dé la orden a ello necesaria. . .)

El discurso sobre educación pública de Francisco José de Caldas, publicado en el “Semanario” de 1808 (dos años antes de la Independencia), es quizás el primer documento en el que se proclama abiertamente la necesidad de formar a todas las clases sociales; en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, Bolívar, consciente de que los intereses morales gozaban de prioridad sobre los intelectuales, (sin pensar en modernizar la escuela y su método impuesto por la religión), dijo “.....La educación formará al hombre moral, y para formar a un legislador se necesita ciertamente de educarlo en una escuela de moral, de justicia y de leyes...”; un año después Santander escribiría “.....la escuela deberá formar en los deberes y derechos del hombre en sociedad y le enseñará el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde....”. La educación adquiere entonces una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación de consenso y de unificación. Con ello, los procesos de secularización del Estado, que se discutieron con relación a la escuela laica y los problemas de la libertad de enseñanza, la idea de la educación, como factor de movilidad social y la necesidad de formar adecuadamente a los ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, se fueron fortaleciendo. Queda claro que la incorporación de la educación a la esfera de la actuación política la convirtió sin duda en un elemento integrante del proceso de consolidación del Estado ante la necesidad de la formación de un nuevo ciudadano.

La escuela entonces comenzó a abrirse paso como heredera de la tarea de endoculturación a partir del momento en que el Estado tuvo presencia y aparece cumpliendo funciones en la educación y desplazando instituciones que habían tenido el monopolio más o menos absoluto de la enseñanza.

La política educativa fue utilizada como mecanismo generador de consenso y la conformación de un verdadero sistema educativo se relacionó íntimamente con el grado de poder político y material asumido por el Estado.

La autoridad del Estado se convirtió en homogeneizadora y la transmisión de valores integrantes de la identidad nacional se llevó a cabo en gran medida a través de la instrucción pública. Las enseñanzas de corte patriótico y cívico jugaron precisamente el papel de apoyar la construcción de una legitimidad y la cristalización de fermentos de identidad colectiva. El patriotismo llegó a convertirse en verdadero proyecto nacional. El derecho de ciudadanía se adquiría precisamente por la educación que daba a los ciudadanos acceso al disfrute pleno de los derechos políticos; de aquí la importancia de asistir a la escuela, pues era a través de ella que se asumía el sistema de valores imperante.

En el siglo XX, emergieron nuevas corrientes de pensamiento y nuevos grupos hicieron su aparición en el escenario nacional y según fue avanzando

el siglo, se iniciaron procesos de industrialización y diversificación de la economía. La educación fue adquiriendo entonces mayor importancia por su contribución a la formación de la fuerza de trabajo.

En plena hegemonía conservadora, siendo ministro de instrucción pública Antonio José Uribe se presentó al Congreso el proyecto de ley de organización de la instrucción pública Ley 39 de 1903, conocida como “Reforma Uribe”. Con ella se materializaron los principios conservadores expresados en la constitución de 1886; de igual manera, la idea fue imponer un modelo distinto de educación en correspondencia con un modelo diferente de sociedad y de Estado. Así es como se entiende la redefinición del proyecto político ideológico que caracterizó el modelo con el cual los conservadores delinearon los bordes y la forma del Estado-Nación.

Esto demuestra cómo en Colombia la concepción de las políticas educativas y por ende la función de la escuela, ha estado dirigida a responder a intereses minoritarios, específicamente a los partidos tradicionales, la institución eclesiástica y los grupos económicos, impidiendo de esta manera la participación de amplios sectores en la toma de decisiones frente a lo educativo. Para Casassus (2003, 35) “El relato del aporte de la educación a la construcción de la nación, que fuera reemplazado por el de su aporte a la democracia, es nuevamente reemplazado por el aporte al desarrollo económico mediante la teoría del capital humano y la formación de los recursos humanos.

Por ello podemos decir que los discursos de Bolívar y Santander en el siglo XIX no distan mucho de lo planteado en la Constitución del 1991- “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. La Ley General de Educación del 1994 plantea: la “educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Artículo 1).

Acorde con los designios y los derroteros trazados por la Ley General, el Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con los postulados que nos ubican como una democracia participativa, formula y promueve una amplia convocatoria para crear, construir y desarrollar con todos los colombianos que así lo deseen y se comprometan, el primer Plan Decenal de la Educación (1995 - 2005) cuyo objetivo más profundo fue el de obtener la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la Nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: “la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el

que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad en favor de su propio desarrollo y del país”; con la convicción de la educación como principal fuente de saber y de cómo esta se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la Nación⁵.

Podríamos pensar que ahora las tendencias regulativas de las políticas educativas empiezan a ser determinadas por las transformaciones que se dan en la economía y en la sociedad. Estas transformaciones se expresan en un complejo, desigual, diferenciado proceso de reestructuración capitalista que abarca la totalidad de las relaciones sociales. Es claro, entonces, que la educación va a adquirir una dimensión estratégica, mas no ligada ya a la capacitación de la fuerza de trabajo, sino a las exigencias del desarrollo tecnológico, al auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de información y, por supuesto, al capital humano. Con esto se intenta garantizar el ingreso a la lógica de la producción y acumulación de conocimientos, de manera que cuenten con las ventajas competitivas suficientes para insertarse en el mercado internacional. Aspecto que ha quedado plenamente plasmado en Posproyectos Educativos Institucionales, como la misión de nuestra educación. La escuela busca: La formación de sujetos generadores de progreso, comunicación y convivencia; formación de sujetos hacia una convivencia armónica y participativa; sujetos con capacidad de autogestión empresarial, tecnológica e informática; formación de personas que buscan mejorar su calidad de vida y aportar para la creación de una sociedad más justa; personas conscientes de su compromiso y responsabilidad en la construcción de una sociedad colombiana más justa y humana; personas competentes para enfrentar las individualidades sociales y tecnológicas del siglo XXI; formación de ciudadanos con compromiso social y ético, con una buena formación ciudadana, fundamento de la convivencia social; ciudadanos competentes y autónomos a través del desarrollo del pensamiento; ciudadanos con compromiso social y ético. (Por mencionar algunos).

En el decir de Casassus (2003; 64), se ha configurado un consenso en torno a la idea de que “la educación es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades (crecimiento económico y la integración social). El primero de ellos percibido bajo la óptica del capital humano (en sus diferentes versiones) y el segundo, apoyado en la idea de que la integración se genera

5 En el momento de escribir este trabajo está por concluir el proceso del segundo Plan Decenal de Educación -2007)

mediante los mecanismos de equidad, socialización de valores y códigos culturales comunes a través del sistema escolar”.

Lo anterior nos ha permitido hacer varios planteamientos, así: Que la escuela se ve como una institución sin resquicios, o sea, una pieza compacta en su función formadora que además cumple con su papel de autonomía dado por la Ley y que se ajusta a las necesidades, no sólo del contexto local, regional y nacional, sino a las exigencias del mundo actual, (por lo cual la formación es diversa); esta visión seguramente funciona para tranquilidad del Estado y por qué no, de quienes confían en ella. O que por el contrario, se puede pensar que los espacios interiores son desiguales, diferentes, fragmentados. Es decir, que desde el punto de vista interior, subjetivo, individual y espacial la escuela no refleja unidad y cohesión, sino todo lo contrario: multiplicidad, fragmentación y desigualdad. Pero puede ser que a veces, en ciertos momentos, en ciertas ocasiones, la escuela sea una institución compacta, coherente y unitaria. En estos casos, como se plantea en el documento elaborado por el grupo de investigación Escuela Normal Superior San Juan del Cesar (2007), “todos son uno, desaparece la individualidad, o se nota poco, lo interior se vuelve ausente en beneficio de lo exterior, de la imagen de representación hacia fuera, hacia los demás y sobre todo hacia la autoridad estatal”.

Una conclusión provisional nos llevaría a pensar que la “formación”, función de la escuela, ha re-producido la organización de los espacios cerrados, vigilados, controlados, de la enseñanza vertical, del saber en cabeza del maestro, de la obediencia y el temor, del castigo y del poder de unos sobre otros; llevamos en estos espacios desde el siglo XVII, XVIII, XIX, XX, y XXI, cuatrocientos y más años en el poder de los espacios cerrados impuestos por el Rey, la Iglesia y el Estado.

En estos espacios cerrados aparecen el poder, el saber, la autoridad, el reglamento, la disciplina, la evaluación. Así, la escuela es unitaria y hasta ejemplar. No podemos negar que avanza y progresa, que se desarrolla, que “avanza por sacudidas”. Y lo hace para favorecer tanto la vida interna como la externa, las transformaciones educativas y pedagógicas, las transformaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas, entre otras.

Es claro, la escuela está diseñada específicamente para hacer realidad el fin de la educación: la formación, (esto por supuesto, no excluye otras formas); por ello se mira, observa y analiza desde el imaginario de la formación que la quiere ver unitaria, igual, coherente, como una forma compacta que obedece a una única voz. Formar “todos, todo y totalmente”, siempre iguala lo que es diferente, unifica la diversidad y crea la imagen de la unidad rompiendo así la importancia de la individualidad.

Con esta mirada, la escuela marcha día a día haciendo costumbre, creando hábitos sociales que a través de la repetición se convierten en la base de un orden de comportamiento social; que en este momento, escapa a las necesidades de nuestros niños, niñas y adolescentes quienes acuden a la escuela por soledad, abandono, los amigos y por qué no, por el refrigerio; pero no van a formase. Dicen los niños, niñas y adolescentes “la escuela hoy, es el lugar menos malo donde estar”, estar allí nos da tranquilidad y se la da a nuestros padres, “quienes por lo menos saben donde estamos medio tiempo del día”.

El aprender: Imaginario de niños, niñas y adolescentes

Si intentamos saber dónde y cómo se produce hoy la formación en la escuela, tendríamos que admitir muy posiblemente, que ya no es sólo la arquitectura ni el espacio físico la que enmarca este acontecimiento, sino que, cada día, aparecen nuevos elementos producto de las tecnologías y de los medios, de las nuevas formas de relación y de construcción social que marcan las imágenes que se tienen de ella. Así, la escuela física debe compartir su territorio con esa otra escuela, la del deseo que afecta la percepción y sus entornos. El deseo adquiere en esta dimensión su condición de energía social o disparador de representaciones sociales.

Dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), “los deseos no se expresan de modo causal y consecuencial sino que son parte de su misma lógica pues el deseo se nutre ampliamente de sí mismo como deseo (lacan Sibverison...Metz) y paradójicamente significa la falta de objeto concreto”. Por tanto, no tienen ningún objeto real, pero es a través de los objetos reales, que siempre son sustitutos y por esto son desplazados e intercambiables socialmente. De este modo, el deseo implica demanda de lo social, lo que puede estar en el orden simbólico, pero el deseo como lugar psíquico se mantiene reactivando el orden imaginario. Significa, dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) “el devenir de los sujetos como pasión”.

La incorporación del deseo, o sea, lo subjetivo entre los elementos para ver la escuela de hoy, aquella a la que nos confronta el presente, es un aspecto fundamental ya que lo subjetivo es constitutivo de las escuelas y debiera estar presente cuando se piensa en su experiencia práctica. Y una forma de hacerlo es a través de la comprensión de la construcción simbólica individual y colectiva de sus participantes. Esto implica no sólo remitirse a la dimensión psíquica, sino a todo lo que puede significar la relación con la escuela desde la subjetividad. Con ello, se dejan o se complementan los estudios que la miran desde las formas materiales.

De la escuela de ayer y de hoy a la escuela deseada

Cuando se les pregunta a los niños, las niñas y los adolescentes por la escuela, al unísono responden: “la escuela que nos interesa debe ser algo así, como el paraíso, un lugar donde no se sienta el encierro, donde se pueda compartir con la naturaleza y con todos los sujetos que día a día se encuentran, donde nuestra voz se oiga, pero no sólo nuestra voz, sino nuestros pensamientos; donde la diferencia en todo sentido no sea el problema, donde el maestro y los grandes no sean los únicos poseedores de saber y de la razón; pero sobre todo, la escuela que deseamos debe ser el lugar donde podamos venir a aprender lo que nos interesa y nos va a servir para ser grandes. Por ello, la educación debe estar pensada como el proceso en el que se aprende, en un espacio diseñado y pensado para que todos puedan aprender.

La educación forma; si el escenario por excelencia para la educación es la escuela, entonces la escuela forma. Ahora, si la escuela forma y formar es unificar, moldear, tener a todos en el mismo lugar, al mismo tiempo y haciendo lo mismo, entonces, es claro lo que plantean los niños, niñas y adolescentes: “la educación por ser un proceso de formación, sólo se piensa sobre un sujeto, que puede ser un estudiante, un niño, una niña, un adolescente al que hay que rellenarlo de una serie de datos o de información que otros consideran “importante y necesaria”; por ello los contornos de la escuela se han trazado desde la invisibilidad y desde la exclusión de lo que no se ajusta a su idea de individuo para formar”⁶. En este sentido, el desobediente, el preguntón, el lento, el inquieto, no llegaran muy lejos en su proceso de formación; predestinación que los profesores auguran desde los primeros días del año escolar.

El aspecto de la invisibilidad es claro en las respuestas de los niños, niñas y adolescentes a la pregunta por la importancia de las personas involucradas en el proceso educativo. Fuera de los gobernantes y de los que hacen las leyes, para los niños del ciclo primario están en el mismo lugar de importancia coordinadores, rector (a) y profesores con un 38%, seguidos de las aseadora⁷ con un 31%, los porteros con un 28%; para las niñas de este mismo ciclo se encuentra el rector (a) con un 40%, como la persona más significativa de la escuela seguido de coordinadores con un 36% y profesores con un 31%. Para los adolescentes del ciclo secundario el rector (a) continúa a la cabeza

6 Desde el orden imaginario y desde el punto de vista de la dominancia imaginaria, no se evidencia una diferencia significativa entre niños, niñas y jóvenes frente a su imaginario de escuela. La escuela es percibida como un espacio cerrado donde priman la vigilancia, la obediencia, el castigo..., y deseada como “el paraíso”, un lugar donde todos son importantes, donde hay muchas personas diferentes en un espacio con jardines, canchas, lagos, animales, laboratorios, libertad, música, (entre otros).

7 No podemos desconocer el poder de las aseadoras, bien lo manifiestan las niñas del ciclo primario “las aseadoras no nos abren las puertas del baño a todas horas y las señoras del aseo se ponen bravas cuando pegamos cosas en el salón, nos regañan por todo”, (transcripción de parte del escrito de una niña del Grado Quinto).

con un 36% seguido de las aseadoras y los coordinadores con un 30%; en las adolescentes se sostiene el rector (a) como el más importante seguido de los profesores con un 35% y en tercer lugar los coordinadores. Los estudiantes se ven como uno de los estamentos menos importantes, al compartir un 12%. Esta no-visibilidad se hace evidente también en las narraciones de niños, niñas y adolescentes “La escuela deseada es una escuela en donde los niños seamos importantes, donde nos piensen y seamos importantes, donde se nos pregunte y podamos hablar” (transcripción de parte del escrito de una niña del Grado Octavo), o “Yo quisiera que haya personas que nos puedan escuchar pues no mas nos tienen cuenta cuando hay conflictos con los tros” (transcripción de parte del escrito de un niño del Grado Cuarto). La invisibilidad de niños, niñas y adolescentes marca para los estudiantes todo el devenir de la educación y de la escuela, por ello concluyen: la escuela y la educación que en ella se imparte, no están pensadas para los niños, las niñas y los jóvenes de hoy, a pesar de decir que el estudiante es el eje del proceso educativo. Y aquí, no se está pidiendo ser primero, ya que deben ser tan importantes los estudiantes como los maestros, pues no existiría la escuela sin los unos ni los otros. Así, la escuela se hace ‘real’ porque hay escolares y maestros que la usan, habitan, la realizan, la actualizan.

La jerarquía rector, coordinadores y profesores, como los pilares de la escuela, muestran la distribución del poder y la detección del saber de unos sobre otros, por esto se imagina, existe y así se usa. Esta distribución del poder y del saber aparece muy clara en los imaginarios de niños, niñas y adolescentes. Ellos escriben: “Cuando los profes nos dejan hablar y decimos lo que ellos quieren nos colocan un punto, puntos que luego nos ayudan en la nota” (estudiante de Grado Octavo); “Me gustaría una escuela donde uno pueda actuar sin estar pensando en la nota”. (Estudiante de Grado Décimo); “Yo quiero que me dejen dibujar mis dibujos, no como quiere la profesora, pero si no lo hago como ella quiere me pone carita triste” (narración de un niño de Transición). Esto también se hace evidente en los comentarios que se le hacen a la escuela desde los diferentes medios de comunicación. Así podemos leer en “El Tiempo” (Julio 19 de 2006. 3-13), principal diario de Colombia, lo siguiente: “La escuela está en crisis, cada día atrae menos a los estudiantes.....sigue el uso continuado de estrategias y metodologías pasadas de moda, el premio y el castigo permean sus espacios...Los estudiantes reclaman a gritos su cambio”.

La escuela ha estado inmersa en un proceso de cambios, producto, al parecer, de las transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, (medios fuertes en los procesos de formación), por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones

tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha marcado los procesos educativos y por ende la función de la escuela, cada época también la ha criticado y le ha planteado soluciones que al parecer la alejan cada vez más de niños, niñas y adolescentes.

Adaptar la escuela al imaginario de los niños, las niñas y los adolescentes, supone cambios en los modelos educativos y en las concepciones de cada uno de los elementos constitutivos en el proceso educativo, (enseñanza, aprendizaje, currículo...), cambios en los involucrados en el proceso de “formación”, (maestros, directivos, administrativos...), y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje: ¿Pero por qué no pensar primero en cambios en su función? ¿Será que pensar la escuela como el escenario para la formación de..., la ha puesto en el lugar de reproductora de la estructura social imperante tal y como lo argumentan Bourdieu, Althusser, Gramsci, Baudelot, Apple, Berstein, entre otros. Y por eso siempre está en deuda y con afán de cambiar?, o ¿será que si seguimos pensándola como el escenario de formación, hace que no le encontremos ningún sentido a la escuela, como piensa Illich? Pero también, desde la mirada de niños, niñas y adolescentes debemos pensar en los cambios en la concepción de la pedagogía, en la cual debe entrar un ingrediente fundamental, la comunicación y entonces pensaríamos la pedagogía como la ciencia de la comunicación entre diferentes, en unos escenarios propicios para aprender. Lo importante sería la comunicación y el diálogo, con esto, estaríamos pensando en la necesidad de desarrollar la complementariedad entre técnica, ciencia, tecnología e innovación, por un lado, y sociedad, persona, ética, valores y moral, por otro. Así, se estaría dando paso a una educación donde primen la comprensión con los demás, la solución de conflictos y la construcción de manera cooperada.

La educación entonces sería un actuar comunicacional, donde se fomente el debate, la lectura comprensiva frente a la repetición, de esta manera habría que dejar libertad a los maestros y confiar en su compromiso.

Para los niños, las niñas y los jóvenes de nuestras escuelas oficiales, la función de la escuela no es la formación, no, ellos no van a formarse, ellos van a aprender y aclaran “si los profes supieran que venimos a aprender, venir a la escuela sería muy agradable”. (Estudiante de Grado Décimo). Aquí, la preocupación no es si esta concepción de la escuela como el lugar para aprender es producto de todos los cambios que se vienen sucediendo específicamente en las tecnologías; por el contrario, lo que nos interesa es ver cómo el imaginario de los estudiantes pinta una forma y una dinámica diferente de la escuela de hoy.

Miremos lo que se ha instalado y lo que puede haber en cuanto a la discursividad con relación a la imagen: Cuando se les pregunta a los niños, las niñas y los adolescentes por instituciones parecidas a la escuela responden en este orden: 71% la identifican con la cárcel, de estos el 49% corresponde a los adolescentes hombres y mujeres y el 22% a las niñas y niños del ciclo primario (para los niños y las niñas de pre-escolar el parecido lo expresan pintando un parque con canchas y juegos) . Al referirse a este espacio manifiestan “es igual, tiene rejas por todo lado y hay mucha seguridad, nos tratan como si fuéramos ladrones, nos vigilan todo el tiempo, no hay nada de libertad y todo está prohibido” (aspectos dominantes en la explicación a la pregunta). Por ello lo que circula en los discursos hace referencia a: “A mi me gustaria que no haigan rejas por que nos sentimos muy mal y que dejen entrar a los papas cuando vienen a preguntar por nosotros”, (estudiante de Grado Sexto); “Yo deseo una escuela donde hagan terapias de relajación cada mes, donde una escoja el deporte y donde se permitan muchas clases de arte y donde uno pueda escoger las materias ya que nuestras escuelas parecen cárceles, nos encierran y nos obligan a todo” (estudiante de Séptimo); “Yo quiero que mi escuela sea un parque, donde podamos jugar y no aquí donde estoy encerrado” (narración de un estudiante de Transición).

Esto se complementa con lo que más les gusta de estar en la escuela. Aquí, hacen referencia al descanso y a la clase de Educación Física por ser al aire libre y permitir la práctica de un deporte, en esto coinciden todos los escolares (100%). Lo que menos les gusta son: la cantaleta, las sanciones fuertes, los regaños.

La imagen

En este mismo sentido de construir una imagen aparecen los lugares, así, las niñas del ciclo básico prefieren el salón mientras los niños, el patio; las estudiantes y los estudiantes del ciclo secundario optan por el patio ya que se sienten mal en el salón. Patio y salón se convierten, en el imaginario de los niños, las niñas y los adolescentes, en generadores de sentimientos encontrados: miedo y felicidad. Dos aspectos muy relacionados con el recuerdo; miedo a los regaños, a los malos amigos, a la ausencia de amigos, a las malas notas, a los accidentes, a las peleas, al castigo, a los apodos y a las burlas; felicidad a la buena nota, al encuentro con el otro (la amistad). Por ello aparecen los amigos como lo que más extrañarían y los profesores y los enemigos como lo que menos extrañarían.

Pensar en un cambio desde el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes nos ubica en dos aspectos: lo físico y aquí el lugar adquiere una connotación relevante en la medida que en las narraciones de los niños, las niñas y los

adolescentes hablar de ello es recurrente. “Que no tenga rejas y que tenga un parque grande donde todos quepamos, con un campo donde se pudiera jugar y poner un bosque para ver la naturaleza y respirar aire puro” (estudiante de Octavo); “Debe haber sonas verdes, con flores, una piscina, computadores y laboratorio, clases de danzas” (estudiante de Noveno); lo físico, viene acompañado de lo que debe ocurrir en ella, así lo expresan los niños, las niñas y los adolescentes. “Se nos debe permitir experimentar y poder equivocarnos, estar en contacto con los fenómenos de la naturaleza” (estudiante de Once); “El deseo que me ronda es una escuela donde podamos aprender” (estudiante de Décimo).

Podríamos pensar que los niños, las niñas y los jóvenes siempre la han visto como el lugar para aprender y por esta razón, la escuela siempre se encuentra en deuda con ellos.

Desde su óptica, “el lugar” para aprender no es igual “al lugar” para formarse. La forma escuela que conocemos hoy, es el sitio perfecto para esto último⁸: muros, rejas, horarios, vigilancia, castigo, obediencia..., que también lo tienen: la cárcel, el convento, la casa... instituciones que forman, aspectos que existen y así se los imaginan.

Pero imaginarla como “el paraíso” nos lleva a movernos dentro de lo posible y lo no posible, sin que con ello pierda su condición imaginaria y se pueda seguir deseando, por ejemplo, “Una escuela con libertad total, contacto con la naturaleza, donde cada uno pueda escoger lo que desea, escuchar música, experimentar, practicar el deporte que quiera, tener contacto con muchos animales y plantas, acceso a muchos libros, computadores e internet, así uno aprendería de verdad” (Estudiante de Noveno).

En el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes las otras formas (casa, ciudad...), son escenarios de formación y mas no de aprendizaje; se forma y se aprende mediante el encuentro con el otro llámese padre, madre, vecino, pero también, en el encuentro con lo otro, con la TV, la Internet. En este punto, vale la pena resaltar cómo el 43% de los niños y el 41% de las niñas de básica ciclo primario y el 35% de los estudiantes y el 51% de las estudiantes de básica ciclo secundario ven en estas tecnologías la posibilidad, no sólo de adquirir conocimiento, sino de disfrutar y pasar el tiempo.

Consideremos lo que viene ocurriendo en nuestras escuelas; pensemos en aquellos escenarios caracterizados por su organización dentro de espacios

8 La mayoría de las Instituciones Educativas Distritales presentan las características de los espacios de encierro, sin embargo en los últimos años se ha presentado un nuevo enfoque en la construcción y dotación IED en los sectores más deprimidos de la ciudad, que rompe con el esquema tradicional.

cerrados que a medida que se avanza, se hacen más cerrados (el patio, las aulas); en el patio, dirán los estudiantes sólo cemento, gris, mugre, frío, no hay un lugar para sentarse, no hay comodidad; peligro, peleas, como ocurre en la cárcel donde las amenazas se presentan en los “patios”, en la celda o en los baños.

El patio al igual que el aula se convierte en el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes, en los lugares de la vivencia de muchos sentimientos, miedo y placer, en especial del miedo; las niñas y los niños de básica sienten más miedo en el patio mientras los estudiantes de básica secundaria y media lo sienten en el salón. El miedo se convierte en el imaginario que ronda todas las instancias de la institución y que se ha apoderado de la escuela desde su emergencia. Miedo al error, miedo a la palabra, miedo a la nota, miedo a la soledad, miedo al rechazo, miedo al regaño, ...miedo que también sentimos en la casa, en la calle, miedo hoy convertido en imaginario global. En las aulas, un profesor y cuarenta y cinco o más estudiantes coexisten, lugar donde se siguen las pautas de distribución espacial y temporal tradicionales; donde uno solo detenta el saber y el poder, el profesor; donde como lo plantea Barbero (2001;10) *“Se ha prolongado, como ninguna otra institución el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto escrito”*; este modelo de comunicación sigue vivo hoy con toda su influencia en la escuela, especialmente en la forma como se da el aprendizaje, en los modos de interacción, en el establecimiento de relaciones y control con y sobre el conocimiento; se ignora o se desentiende frente a otras formas de lenguaje y a otros códigos y se desconoce lo que se supone es el eje central de la educación en la posmodernidad que tiene que ver con la alfabetización múltiple (manejo de códigos audiovisuales, telemáticos y digitales). Aula, lugar de gritos e indiferencia, de humillaciones y malos tratos por parte de los profesores y por qué no de los estudiantes; los unos, lo usan porque los estudiantes se lo buscan, los otros, porque no se dejan. Así lo expresan los estudiantes “queremos una escuela donde los profesores no nos maltraten ni física ni verbalmente, donde nos hablen para que entendamos”, (estudiante de Sexto); “Yo quiero una escuela donde los niños respeten a los profesores por que los niños no hacen caso somos más juiciosas las niñas” (estudiante de Tercero). Aspectos característicos de las instituciones de encierro cuya finalidad tiene que ver con la formación. Bien se escribe: “Entregadme a tu hijo y te devolveremos al hombre” (aviso de una valla de la Policía Nacional que le viene bien a la escuela).

Esto produce un desplazamiento de los lugares de quienes saben y quienes no saben. Hoy el docente debe correrse a un lado y atenerse a lo que los niños traen “desde afuera” de la escuela, pero no sólo debe correrse, debe caminar a la par con los estudiantes y reconocer que en algunos momentos

el estudiante “sabe más”, por su experiencia de vida o por el contacto con las nuevas tecnologías y con ellas la posibilidad de acceder a un sinnúmero de información.

Lo fundamental no es la disponibilidad tecnológica; también debe atenderse a las características de otros elementos, en especial a los interesados en el aprendizaje. No son los mismos niñas, niños y jóvenes (no presentan las mismas necesidades de aprender, las mismas motivaciones, la misma independencia, las mismas condiciones y disponibilidades, etc.), o no pretenden los mismos objetivos. Hay por tanto que partir de este conocimiento, del que poseen los estudiantes, antes de organizar los escenarios de aprendizaje. Dicen los jóvenes: *“no entendemos por qué los profes planean antes de conocer al grupo con el que van a trabajar, además planean lo mismo para todos los cursos del mismo grado”*, y se preguntan ¿a qué respeto por la diferencia le están apuntando?.

Pero también se debe considerar el contexto de las realidades y los anhelos de cada sociedad concreta; atender a una dimensión universal (por encontrarnos en un proceso de mundialización de la economía, de la cultura, de la sociedad). En el estudio de los imaginarios dominantes en la escuela se ha preferido, al igual que en los trabajos de Silva, revalorar lo público sobre lo global pues lo que interesa de lo planetario en los imaginarios apunta con mayor nitidez a lo que es de todos, “lo que puede verse como una decisión igualmente estratégica frente al desgaste y trivialización del término global” Silva (documento inédito).

La consideración de imaginar a la escuela como escenario para aprender acentúa la implicación activa del alumno en el proceso (como se mencionó anteriormente); la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral. Esto supone una nueva relación con el saber, y pone al maestro no sólo como poseedor de un saber, sino gestor de escenarios para aprender ese saber, escenarios donde todos hasta el mismo maestro, tengan posibilidad de existir.

En sus imaginarios los niños, las niñas y los jóvenes al unísono imaginan: tener acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Lo que implica acceder a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, software de juegos, paquetes multimedia, laboratorios... Con la idea de poder descubrir, experimentar, ensayar, preguntar, equivocarse y corregir; “control” de los recursos de aprendizaje, de tal manera que puedan manipular activamente la información; deben por tanto, ser capaces

de organizar información de distintas maneras, ir más allá de la simple respuesta; participar en experiencias de aprendizaje individualizadas basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos, pero también trabajar en grupos, trabajar con otros para alcanzar objetivos en común y llegar a instancias de madurez, éxito y satisfacción personal. Todo esto no debe limitarse a un solo espacio, una sola aula; por el contrario en su imaginario deben existir aulas “especializadas” con muchos recursos y comodidades. El manejo del espacio y del tiempo, el apoyo y la orientación cambian de posición no sólo a profesores y directivos sino a todos aquellos que conforman la comunidad educativa.

Las escuelas dejan de ser fuente de transmisión de todo conocimiento, el profesor pasa a actuar como guía y generador de espacios de aprendizaje de tal manera que les facilite a los estudiantes el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar un nuevo conocimiento y/o destrezas; pasa a actuar como gestor de la inmensidad de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador.

Esto supone para los profesores, directores, un nuevo rol y, también, un conjunto de cambios desde el modelo de escuela tradicional, cambios en la forma de percibir a los niños, las niñas y los jóvenes, cambios en el manejo del poder y en la forma de relacionarse. Guiar, potenciar, asesorar, gestionar parecen ser las palabras con las que los estudiantes identifican a los profesores. Todo bajo la premisa, “nosotros también sabemos muchas cosas que los profes ignoran porque no nos dejan hablar”; por ello desean en sus narraciones: “Una escuela donde los profesores sean amables y nos dejen opinar y equivocarnos” (estudiante de Quinto).

Conclusiones

A manera de conclusión nos aventuramos a decir que todo lo anterior trae como resultado implicaciones no sólo para la educación de niños, niñas y adolescentes, sino para la educación y la preparación profesional de los profesores quienes deben conocer su saber, pero también apropiarse de formas y estrategias para enseñar ese saber y la manera de generar escenarios para el aprendizaje de ese saber, partiendo del conocimiento de los estudiantes.

Tal como se ha señalado, imaginar la escuela como escenario para aprender, nos está diciendo que los niños, las niñas y los jóvenes piden autonomía, y ejercer está autonomía por parte de los estudiantes supone cambios en el proceso de diseño de los escenarios de aprendizaje. Este nuevo marco para el diseño nos lleva a un nuevo modelo de ‘diálogo’ o ‘conversación’ que hace hincapié en los aspectos de interacción y cooperación del proceso de

aprendizaje e integra como esenciales la indagación y la exploración, generalmente ausentes en los diseños tradicionales. Desde estas concepciones, se exigen currículos flexibles y abiertos, materiales que al estar centrados en el alumno, incluyan entre sus cualidades instruccionales la flexibilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones y necesidades de aprendizaje, y estrategias que proporcionen control sobre el propio proceso de aprendizaje.

Imaginar la escuela como escenario para aprender exige cambios en la institución; en la configuración y funciones de diseño y producción, de ejecución de los programas. El sistema educativo tendrá que responder progresivamente a situaciones de aprendizaje diversas. De esta manera, parece que nos estemos acercando a las propuestas de Illich (1974), para quien un buen sistema educacional debería, entre otros: proporcionar a todos aquellos que lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento, dotar a todos los que quieran compartir lo que saben la posibilidad de encontrar a quienes quieran aprender de ellos, y dar a todo aquel la oportunidad de dar a conocer su argumento.

Darling–Hammond (2001) propone una interesante reflexión frente al verdadero sentido de la escuela, el aprendizaje; pero no cualquier aprendizaje. El aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno, que ha de estimularse para ayudar a desarrollar ciudadanos libres, autónomos, capaces... y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos. El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Estos indicadores serán pues las bases sobre las cuales pensar estándares de calidad democráticos. Se recolocan y deslindan, pues, los procesos de aprendizaje, marcando las dimensiones, detalles y cuestiones vitales de lo que es un “buen aprendizaje” en el seno de “buenas escuelas”.

La función de una escuela como escenario para aprender no es catalogar, clasificar o certificar, sino propiciar el aprendizaje a partir de la comprensión y el desarrollo de los estudiantes, donde sea posible un aprendizaje activo y profundo, con un rendimiento “auténtico”, donde igualmente se valore la diversidad personal y cultural. De aquí, que la direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos, teniendo presente que los niños, las niñas y los jóvenes aprenden a través de diferentes experiencias, especialmente aquellas en las que pueden divertirse y experimentar con cosas nuevas.

Imaginar la escuela como el escenario para el aprendizaje no es sólo el imaginario de nuestros niños, niñas y jóvenes. Como señala la visión de la escuela

del siglo XXI descrita en el New Compact for Learning (en Darling–Hammond, 2001, 14–15), es el imaginario de muchos niños, niñas y jóvenes del mundo: “Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores –dentro de un equipo– habrán de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán altos niveles de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo”. Por ello, no es el Estado, ni los organismos internacionales, ni las nuevas demandas del mercado los que tiene la última palabra en la educación, pues quienes la han de tener son los niños, las niñas y los adolescentes.

Bibliografía

- Álvarez, U. (1998). *Neoliberalismo vs. Democracia*. La Piqueta. Madrid.
- Barbero, J. (2001). *Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación*. En *Nómadas*, No 5, Bogotá: Universidad Central – DIUC.
- Bentham, J. (1978). *El panóptico*. Ediciones de la Piqueta. Madrid.
- Bohórquez, L. (sf). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultural Colombiana Ltda. Bogotá, Colombia.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones. Santiago.
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Ariel. Barcelona.

De Mello, A. (1997). *La oración de la rana*. Colección El Pozo de Siquem. Editorial Sal Térrea. Santander.

Estrela, M. T. (1999). *Autoridad y disciplina en la escuela*. Trillas. México.

Grupo de Investigación Escuela Normal Superior San Juan del Cesar. (2007). “*La Normal, ¿Espacio de recepción o de creación de la política educativa?*”. En *Las escrituras de la política – La rebelión del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. Barcelona.

Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura-IECO. (2006). *Proyectar Imaginarios*. Universidad nacional de Colombia. IECO: Universidad Nacional de Colombia.

Pavarini, M. (1994). *El nuevo mundo del control social*. “Cuadernos de postgrado”. Facultad de Ciencias Sociales. Numero 3. Buenos Aires.

Segura, D. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá.

Periódicos

El Tiempo. “*De burros y sapos tratan maestros a niños de Ibagué*”, julio 19 de 2006.



El maravilloso universo de una gota de agua

Una aventura por el descubrimiento de los Organismos Unicelulares y sus relaciones

*Freddy Alexander Tobo Pulido¹
Ingrid Vera Ospina²
Docentes IED Robert F Kennedy JT.*

Resumen

Esta propuesta es una alternativa pedagógica para la construcción de conocimiento escolar a partir del reconocimiento del niño como sujeto, los espacios locales como recurso pedagógico, la integración de las TIC's y los problemas de conocimiento en el marco de la interdisciplinariedad que promueva una visión compleja de la realidad.

Al explorar de una forma distinta espacios cotidianos y perdidos en la “obviedad”, todos podemos sorprendernos con un parque, o con un lugar en nuestro colegio, en nuestro barrio o en nuestra localidad. Descubrir que por ejemplo un humedal es un espacio vital que alberga una gran diversidad de seres vivos evidentes a simple vista, y otros que generalmente pasan desapercibidos ante nuestros ojos y que constituyen un microcosmos que podemos

¹ Docente colegio Robert F. Kennedy.

² Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en docencia de las ciencias UPN. Correo: ingridvera@robertfkennedy.edu.co

explorar para construir otras formas de comprender el mundo que nos rodea. De este contexto surgió la propuesta **“EL MARAVILLOSO UNIVERSO DE UNA GOTA DE AGUA: Una Aventura por el descubrimiento de los organismos unicelulares y sus relaciones”** la cual se desarrolló con un equipo de estudiantes de todos los ciclos del IED Robert F Kennedy, en la jornada tarde, y con niños del Grado Quinto (501) de dicha institución, en donde se buscó afianzar el sentido de pertenencia por nuestro colegio y nuestra Localidad a partir de la *Convivencia, el Liderazgo y la Comunicación*.

Convivencia que se construye y reconstruye a diario a partir del reconocimiento de los espacios valiosos de nuestra Localidad como recurso para el aprendizaje, que se constituye como objeto de conocimiento y que conservamos no sólo por su valor estético y ambiental; sino porque son un patrimonio para la investigación y el desarrollo. *Liderazgo*, cuando exploramos nuevas formas de aprender; cuando nuestra mirada se transforma y aventura por campos de la innovación del conocimiento, nos atrevemos a preguntarnos y a establecer nuevas formas de trabajo. *Comunicación* integradora, que incluye formas en las que todos podemos participar y comprender, donde el saber escolar puede ser reconocido local, nacional e incluso internacionalmente, a partir de la integración de las nuevas Tecnologías de la Información. Todo esto hace posible la construcción de equipos investigadores en Ciencia y Tecnología, que sean dinámicos, críticos y transformadores de la realidad escolar y social.

Nuestro colegio fue fundado hace 30 años. En sus inicios tenía como preocupación fundamental, los más pequeños. Funcionaba como centro educativo dedicado exclusivamente a la educación Básica Primaria. Actualmente cuenta con 1.200 estudiantes, aproximadamente, procedentes de barrios tan distantes como Engativá (pueblo) e incluso Suba; aunque el 30 % de los niños vienen de los barrios Lujan y Boyacá Real, aledaños a la Institución. En los últimos años se han desarrollado diferentes experiencias institucionales y de aula que apuntan a la formación de ciudadanos críticos y participativos, que trascienden la repetición de conceptos, a través de la articulación del saber escolar, el saber cotidiano, el conocimiento científico y su realidad.

El propósito fundamental de esta experiencia es propiciar la construcción de conocimiento escolar, a partir de elementos como: la exploración del Humedal Santa Maria del Lago, la integración del conocimiento propio de las Ciencias Naturales y el uso de las TIC's. Dicho propósito nos permite desarrollar sentido de pertenencia hacia la Localidad, lo mismo que competencias ciudadanas, reconocimiento del otro como sujeto constructor de conocimiento y par de investigación, fomentando la mirada crítica de los conceptos que hacen parte de las Ciencias Naturales, el empleo de las nue-

vas tecnologías de la información, tanto para la búsqueda y selección, como para la difusión dentro del grupo, la localidad y el mundo. Esto solo se puede alcanzar desde una visión dinámica del conocimiento, es decir, asumir el conocimiento como algo que se encuentra en permanente construcción, y que requiere de la articulación de múltiples elementos para describir los fenómenos, relacionarlos y proponer alternativas de aplicación.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta que el ejercicio docente nos exige reconocer diferentes tendencias y formas de trabajo, tal como lo sugiere la estrategia de *Problemas de Conocimiento como una perspectiva compleja para la enseñanza de las ciencias*³, la cual, permite reconocer que es posible enseñar ciencias haciendo de la enseñanza una vivencia; a través de rutas metodológicas que indagan no sólo por el componente disciplinar y pedagógico; sino también por el epistemológico. De esta forma, lo importante no son los temas o el “plan de estudios”, sino todos los conceptos que están en la base de la conformación de problemas de esta área del saber.

Así, la problematización del entorno, hacer de todos los espacios de la ciudad una oportunidad para aprender, e involucrar microorganismos acuáticos en el aula como una experiencia de aprendizaje novedosa y compleja, nos invita a transitar por nuevas sendas; nos exige revisar constantemente lo recorrido y preguntarnos por las razones que orientan nuestras decisiones. De esta forma, la enseñanza de las Ciencias Naturales considerando la formulación de propuestas y las preguntas e intereses tanto de los estudiantes como de los docentes, preguntas que reflejan la necesidad de dialogar con la naturaleza. Así mismo, motivan a tomar conciencia de la historia de los seres vivos y a darse la oportunidad para descubrir de otra forma lo que ya damos por conocido. Este conjunto de inquietudes le dan forma a la pregunta:

“¿Cuáles son los seres vivos que se encuentran en el Humedal Santa María del Lago, que generalmente ignoramos y qué relaciones se establecen entre ellos?”

Pregunta problematizante que se constituyó en el punto de partida para la experiencia y que de forma complementaria permitió abordar los aspectos que se muestran en la figura 1.

3 Proyecto desarrollado desde el Departamento de Física de la UPN y que ha acompañado procesos de investigación en Enseñanza de las Ciencias con maestros de ciencias del IED Robert F Kennedy en los años 2002 al 2005

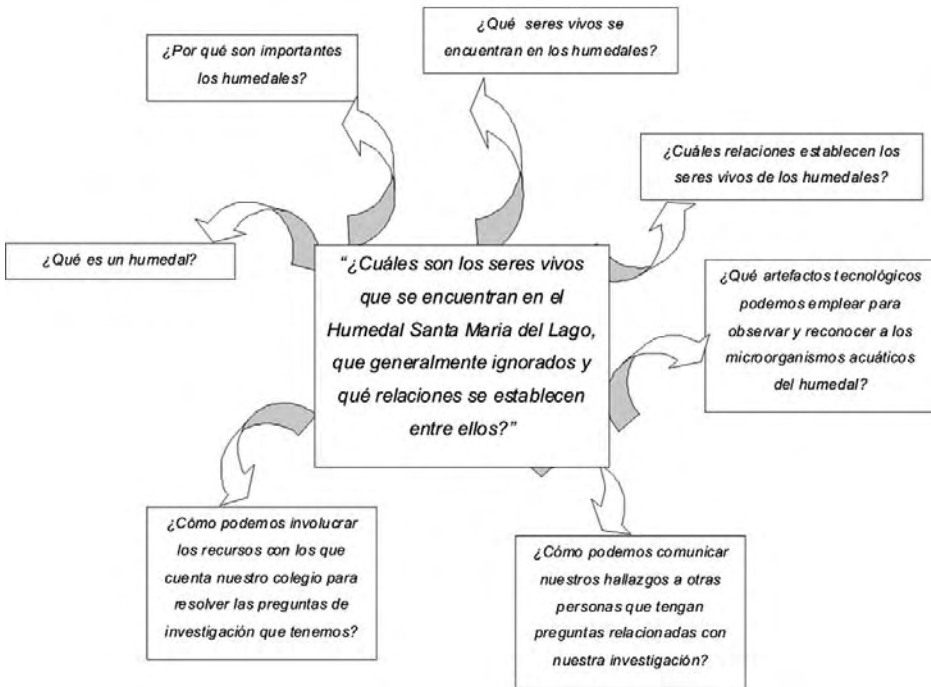


Figura No. 1 Preguntas problema

Para dar respuesta a estas preguntas la propuesta tiene en cuenta la herramienta de las rutas metodológicas, que constituyen un ejercicio de reflexión y proyección; en primera instancia, el docente hace una revisión de sus intenciones, imaginarios y formas de proceder, así como de las dinámicas que espera que se den dentro del aula. De acuerdo con ello se anticipa a la acción, organiza y delimita las intenciones de la propuesta y las actividades, al igual que los recursos. Sin embargo esta forma de imaginarse y proyectar el futuro, no es como un plan absolutamente rígido que debe cumplirse, porque, en la medida en que se implementan las actividades, y se hace un análisis de los desarrollos de cada una, así como de las posibilidades, se implementan diferentes ajustes.

Algunas de las actividades planteadas son reformuladas, reacomodadas o reemplazadas por otras que respondan de una forma más efectiva a los intereses, expectativas y preguntas que se vayan dando. De esta forma, la ruta metodológica que se muestra a continuación ha sido producto de una intención inicial que luego se ha enriquecido por elementos emergentes, a lo largo del proceso.

El procedimiento que recoge esta experiencia incluye 4 fases: la primera de ***"Diseño"***, la segunda ***"Observando nuestro entorno"***, la tercera ***"Ex-***

plorando y recorriendo nuevas rutas” y la cuarta ***“Construyendo relatos”***. (Figura No. 2).

La primera fase ***“Diseño”***, tiene en cuenta elementos tales como los intereses de los estudiantes y docentes participantes, la política distrital relacionada con el reconocimiento de los diferentes espacios de la ciudad como elementos que se pueden rescatar en las actividades de construcción de conocimiento en la escuela⁴ (Programa Ciudad Escuela, Escuela Ciudad), la política de la educación por ciclos⁵ (en relación con las improntas de cada uno, las herramientas para la vida, entre otros), el PEI de nuestra Institución ***“Convivencia. Liderazgo y Comunicación como factores de cambio social”*** y los recursos disponibles en la institución. Como producto de esta fase se obtiene un plan general que incluye las siguientes fases del proceso, un listado de los posibles integrantes del equipo de trabajo y algunas actividades para cada fase.

La segunda fase ***“Observando nuestro entorno”*** comprende la conformación del equipo de trabajo, colaboradores internos en la institución y alianzas interinstitucionales estratégicas. Una actividad desencadenante que consiste en la visita al Humedal Santa María del Lago con los estudiantes del equipo de investigación y la observación microscópica para los niños de Grado Quinto. Durante esta fase también se llevan a cabo actividades de construcción acerca de los conceptos de estructura natural, artificial y artefactos tecnológicos con los estudiantes de Grado Quinto y análisis del microscopio como artefacto de observación. Y finalmente la realización de observaciones al microscopio de diferentes muestras.

La tercera fase ***“Explorando y recorriendo nuevas rutas”*** incluye la toma de muestras de agua en el humedal por estrujamiento de las plantas de la orilla del espejo de agua, la adecuación de un microscopio del colegio para la realización de observaciones y la construcción de videos empleando el computador, la observación de las muestras colectadas en la segunda salida al humedal, empleando el computador y tablero digital, la revisión de diferentes fuentes de información acerca de Biología Celular, microorganismos acuáticos, su importancia ecológica y humedales de Bogotá. Información que se trabajó a través del empleo de aulas virtuales desarrolladas con Moodle y que hacen parte del portal institucional.

4 Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008: “Bogotá una Gran escuela; para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor”. Alcaldía Mayor de Bogotá 2004. Bogotá.

5 Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva. SED Bogotá. 2004.

Finalmente, la cuarta fase “*Construyendo relatos*”, tiene como objetivo la producción y comunicación de los hallazgos de los estudiantes y maestros y consta de tres actividades dentro de las que encontramos, la construcción de modelos reales en 2 y 3 dimensiones de los microorganismos acuáticos encontrados durante las observaciones de muestras, el establecimiento de un modelo de organización interna de los microorganismos y las posibles relaciones ecológicas que pueden establecer. El diseño y desarrollo del portal web www.fitoperifitonhumedalsantamaria.info y la participación en foros y wikis a través de las aulas virtuales que se encuentran en el portal del colegio www.robertfkennedy.edu.co.



Figura No.2 Ruta Metodológica

Dicha ruta se desarrolló en los años 2009 y 2010 durante las clases de Ciencias Naturales, Tecnología e Informática; espacios de reunión acordados con los estudiantes durante la jornada y salidas pedagógicas, donde se hicieron aportes significativos a la valoración de los procesos de construcción social del conocimiento como alternativa para la enseñanza de la ciencia y la tecnología de manera tal que el conocimiento escolar haga uso de la mayoría de conceptos articulados para dar cuenta de los fenómenos.

En el desarrollo de esta propuesta se logró:

Conformación del equipo, constituido por once estudiantes de Grados 8, 9, 10 y 11 quienes se integraron porque mostraron interés en el trabajo de investigación en Ciencias Naturales y Tecnología; además al grupo de investigación se incorporó el curso 501 de la jornada tarde, como grupo de desarrollo para las actividades propuestas. Es importante anotar que la propuesta fue socializada en espacios académicos como las reuniones de Área de Ciencia y Tecnología y el Consejo Académico de la jornada, con la intención de invitar a la comunidad a participar y realizar aportes para la constitución de una propuesta innovadora e integradora.

Como actividad desencadenante se realizó una visita al Humedal Santamaría del Lago (Figuras No. 3, 4, 5) que permitió la construcción de una red de preguntas problematizantes con base en comentarios de los niños como:

”¿Hay diferencias entre un lago y un humedal?”

“¿Por qué encontramos en un lugar como este tantas plantas y animales juntos?”

“¿Por qué hay tanta agua en este lugar en medio de la ciudad?”

“¿Por qué todas las plantas del Humedal son tan diferentes y están distribuidas en lugares distintos?”

“¿Qué bichos viven en el agua?”

“¿Qué comen las aves y otros animales del Humedal?”

“¿Qué tan limpia es el agua del Humedal?”

“Además de los animales y plantas ¿existen otros seres vivos en el humedal?”



Figura No. 3 Visitando el Humedal Santa María del Lago



Figura No. 4 Conociendo las plantas del Humedal



Figura No.5 Recorriendo el Humedal

Así mismo, con los estudiantes de Grado 5 se discutió acerca de estructuras naturales y artificiales, reconociendo que históricamente el ser humano siempre ha utilizado las herramientas tecnológicas como ayuda en la exploración de su entorno. Se desarrolló un módulo sobre instrumentos tecnológicos ópticos, específicamente el microscopio, que contiene información

acerca de las partes del microscopio y su uso, además de una simulación que permite observar diferentes muestras. (Figura No.6).



Figura No. 6 Conociendo el microscopio a través de nuestra aula virtual

Posteriormente se llevó a cabo un trabajo de laboratorio consistente en la observación de varias muestras al microscopio, como muestras de epitelio de cebolla, muestra de agua de cilantro y florero, pan con hongos, muestra de sangre y algunos micropreparados. Los estudiantes construyeron diferentes representaciones gráficas de lo observado en cada uno de los aumentos, reconociendo partes que en cursos anteriores habían escuchado y visto en diferentes láminas y que hasta ese momento tenían la oportunidad de observar como son en la realidad.

Durante la experiencia de laboratorio, se realizaron varias preguntas acerca de lo observado como:

“¿Existen seres vivos microscópicos en todo lo que nos rodea?”

“¿Todos los microorganismos causan enfermedades?”

“¿En el agua hay microorganismos?”

“En el agua de cilantro encontramos diferentes microorganismos, cuando le echamos cilantro a la comida estamos comiéndonos estos microorganismos, por qué no nos enfermamos?”

Estas preguntas permitieron afirmar que no todos los microorganismos causan enfermedades y que algunos se pueden encontrar en la naturaleza, con lo cual se trabajaron diferentes lecturas, incorporadas en el aula virtual, acerca de los microorganismos. De este ejercicio se desarrolló un wiki donde se relacionaron algunos conceptos (Figura No. 7) y se propuso recoger muestras de agua del Humedal visitado para ser observadas al microscopio.



Figura 7. Nuestra propia wiki acerca de microorganismos

Esta fase permitió hacer diferentes preguntas problema en torno a los humedales, familiarizarse con el entorno de lo microscópico y reconocer la importancia del desarrollo y uso de artefactos tecnológicos en la investigación en Ciencias Naturales, además propició una primera aproximación a la necesidad de integrar diferentes campos del conocimiento para poder describir los fenómenos de nuestra realidad.

En la fase “Explorando y recorriendo nuevas rutas” se realizó la toma de muestras de agua por estrujamiento (Figura No. 8) la adaptación de un microscopio (Figura No. 9) para la realización de observaciones empleando una cámara web convencional, que montada en un ocular nos permitió capturar y grabar algunos videos de los microorganismos presentes en la muestra de agua (Figuras No. 10, 11, 12) (disponibles en la pagina web del proyecto). De esta manera se encontró una forma sencilla y económica de realizar ob-

servaciones microscópicas a través del computador sin requerir un equipo o software especializado, recurso que puede ser aprovechado por otras instituciones educativas con poco presupuesto.



Figura No. 8 Estrujando plantas para encontrar lo desconocido



Figura No. 9 Adaptando el microscopio de nuestro colegio



Figura No. 10 El sorprendente universo en una gota de agua del Humedal Santa María del Lago



Figura No. 11 El sorprendente universo en una gota de agua del Humedal Santa María del Lago

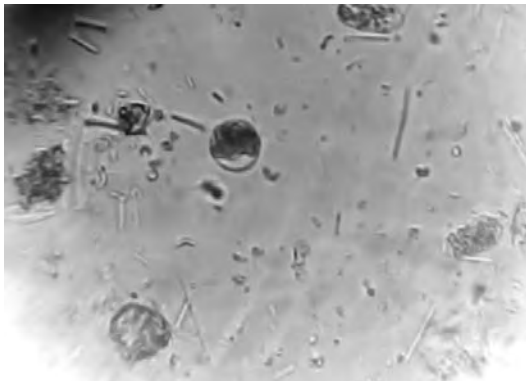


Figura No. 12 El sorprendente universo en una gota de agua del Humedal Santa María del Lago



Figura No. 13 Planeando la ruta en nuestra Localidad

Al observar las muestras surgió una pregunta acerca de la ubicación geográfica del Humedal Santamaría del Lago (de donde provenían); por lo tanto se decidió utilizar como herramienta un mapa digital de la Localidad, que nos

permitió ubicar lugares importantes, espacios comunes para los estudiantes y construir recorridos desde nuestro colegio hasta el Humedal, empleando el tablero digital con que cuenta la institución, lo que facilitó la elaboración de mapas por parte de los niños. (Figura No. 13).

Teniendo la ubicación física del Humedal se pasó a la caracterización de este tipo de ecosistema a través de la exploración de diferentes fuentes de información enlazadas desde el aula virtual (Figura No. 14). Este recurso generó la construcción colectiva de un glosario (Figura No.15) de plantas y animales del Humedal y la participación en un foro sobre de la importancia de los humedales como recurso hídrico y su conservación.



Figura No. 14 Y... qué es un Humedal?



Figura No. 15 Hablando de las plantas y animales del Humedal

Por lo tanto, esta fase hizo posible la ubicación espacial y conceptual del Humedal Santamaría del Lago, a través de la reflexión y análisis de diferentes fuentes de información.

En la fase “*Construyendo relatos*” se elaboraron modelos en dos y tres dimensiones de los microorganismos encontrados que fueron utilizados en el reconocimiento de algunos tipos de algas y que se constituyeron como un elemento de representación importante ya que se reflexionó acerca del valor de construir nuestros modelos de la realidad a partir de la observación juiciosa y el uso de las herramientas adecuadas (Figura No. 16).



Figura No. 16 Nuestras algas...

Con todo el trabajo de las fases anteriores y en ésta, se realizó un conversatorio con el tema: “Qué es el humedal”, en el que se describió el Humedal desde una visión compleja que involucra lo físico, lo botánico, lo zoológico, lo microbiológico, lo geográfico, lo tecnológico, las competencias ciudadanas y los valores en el contexto local.

De esta forma la propuesta realiza aportes en lo pedagógico tales como: dar nuevo sentido a la descripción, reconociéndola como una herramienta que permite dar cuenta de lo que se está percibiendo, pero que para que se construya de una forma efectiva requiere de constituir previamente unos sentidos colectivos para unificar criterios y opiniones, que surgen de la negociación de saberes. Así mismo, en la medida en que se conoce más de un fenómeno, la actividad de describir se va enriqueciendo y las enunciaciones le dan paso a la construcción de relatos globales de la experiencia. De este modo, la actividad de explorar es una forma compleja de proceder donde afinamos la percepción y la forma de comunicar, donde los niños se reconocen como sujetos activos de su conocimiento y se tejen nuevas relaciones al interior del aula.

De igual manera, esta forma innovadora permite reflexionar acerca del sentido de la enseñanza como una posibilidad para fomentar en los estudiantes una mirada que trascienda las primeras impresiones, que les permita cuestionarse por su mundo y, con base en ello, hacer cada vez más complejos los fenómenos.

En palabras de Bachelard “(...) el conocimiento científico permite destruir lenta y minuciosamente la máscara de la realidad para ir buscando detrás de ella cómo se hacen complejos los fenómenos”⁶. La actividad del conocer por una simple inspección es enriquecida por el cuestionamiento y la construcción de explicaciones; así por ejemplo, un ejercicio sencillo de buscar “bichos” en una gota de agua, puede constituirse en una poderosa oportunidad para hacer accesible a los niños otra forma de pensar el mundo; al observar un microorganismo no sólo nos quedamos en señalarlo como presente; sino que ampliamos la mirada, lo interrogamos y logramos que nos cuente una serie de historias que se habían perdido en la repetición o en el nominalismo simplista. En este contexto el niño que interroga su mundo desde sus propias preguntas, en una tensión permanente entre lo que se percibe, las cosas que están a la base y sus imaginarios, es un sujeto que hace realmente “vivaz” la experiencia de aprender.

6 Georges, J. (2000). Bachelard, la infancia y la pedagogía II capítulo. Fondo de cultura económica Ltda.. Bogotá,

En lo metodológico y didáctico esta propuesta hace posible, en primera instancia, construir modelos complejos acerca de situaciones problema a partir de la integración de diferentes campos del conocimiento; así, áreas tan diversas como las Ciencias, las Matemáticas, la Tecnología, la Informática, las Humanidades, las Artes y las Sociales, se articulan de diferentes formas para describir un fenómeno, dar cuenta de él, defender diferentes puntos de vista, construir representaciones y comunicar los hallazgos.

Además, retomar los espacios que la ciudad educadora brinda, espacios didácticos y metodológicos que hacen trascender el aula de clase a nuevos lugares y fomentan el uso crítico de lo que nuestra ciudad nos ofrece.

Es importante anotar que esta ruta metodológica contribuye en el ejercicio de la ciudadanía por parte de los estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa, ya que fomenta la conservación y disfrute de espacios como los humedales de la ciudad, y puede a largo plazo promover actitudes de proposición para problemáticas propias de las comunidades de las cuales hacen parte los estudiantes.

El uso de las TIC's y el empleo los ambientes virtuales de aprendizaje abren nuevas formas de comunicación institucional que enriquecen la participación y proyección de los niños y jóvenes en el contexto de la sociedad actual.

Así mismo la visión estática y hermética que la escuela tradicional tiene de la ciencia, se rompe con propuestas como ésta, que hacen posible que a partir del reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de conocimiento se logre un mayor sentido de pertenencia y un verdadero aprendizaje significativo.

En lo institucional, se conforman equipos de investigación de estudiantes y docentes, se promueven espacios para la reflexión sobre la práctica pedagógica y la investigación y construcción del conocimiento escolar, se emplean recursos institucionales en los cuales se ha hecho inversión y que en muchas oportunidades se encuentran subutilizados. De este modo, el colegio se proyecta a nivel local, nacional e internacional a través de la socialización de los hallazgos en eventos locales como la Feria de la Ciencia de la Localidad y la publicación de resultados a través del portal web del proyecto y del portal institucional.

En conclusión, este proyecto permite tomar aspectos consignados en el El plan Sectorial de Educación “Bogotá Una Gran Escuela” 2004-2008”, en donde se proponen aspectos tan importantes como transformar las relaciones entre la escuela y la ciudad, cualificar el currículo, enriquecer los planes de estudio y mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo

de Bogotá y, específicamente de nuestra localidad, un verdadero objeto de investigación, conocimiento y aprendizaje en donde los niñas, niños y jóvenes realicen experiencias que permitan la construcción de conocimiento escolar.

Igualmente que, mediante la incorporación de las TIC's, se puedan divulgar estas nuevas y novedosas propuestas a nivel institucional, local, nacional e internacional. También se logra trascender la repetición a partir de la problematización de uno de los recursos más importantes de nuestra Localidad.

La participación de los estudiantes en todo el proceso, hace posible:

- Problematizarse sobre su entorno, reconocer las diferentes formas de investigación de campo y laboratorio en el área de Ciencias Naturales.
- Proyectar sus intereses frente a la investigación y conformar equipos de trabajo. -Profundizar en un campo específico de las Ciencias Naturales e integrar ese conocimiento con otras áreas del saber.
- Diseñar e implementar diferentes protocolos de investigación.
- Producir conocimiento escolar de forma cooperativa.
- Diseñar, construir y actualizar diferentes herramientas de socialización de investigación en ciencia, articulándolas con el uso de las TIC's.
- Proyectar el IED Robert F Kennedy como una institución de investigación que aporta en la construcción de bancos de datos de información biológica a nivel mundial.

Por lo tanto, esta experiencia nos ha mostrado a todos los que participamos de ella, que aprender Ciencias, es una oportunidad que puede trascender la repetición de ciertas ideas, y convertirse en una posibilidad de vivir y relacionarnos de otra forma con la naturaleza. Es arriesgarse a explorar en todos los sentidos, saber delimitar los aspectos en los que centraremos nuestra atención, comprometernos con dialogar con lo que percibimos, con la información y con otros, negociar sentidos y darle sentido a nuestra práctica.

Bibliografía

Georges, J. (2000). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. II capítulo. Fondo de Cultura Económica Ltda. Bogotá.

Giordan y De Vecchi. (1995). *Los Orígenes del Saber*. Diada Editora. Sevilla.

Jacob, F. (1999). *La lógica de lo viviente: Una historia de la Herencia*. Metatemas. Barcelona.

Maturana, H. (2005). *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Dolmen, ensayo en Módulo de pedagogía I, unidad 1: escuela y contexto: La ciencia como actividad cultural.

Plan Sectorial de Educación 2004 - 2008: “Bogotá una Gran escuela; para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor”. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá.

Plan Sectorial de Educación 2008-2012. (2004). Educación de calidad para una Bogotá positiva. SED Bogota.

Valencia, Steiner, y otros. (2006). *El Terrario: Una perspectiva fenomenológica para la comprensión de lo vivo*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Explorando saberes

Implementación de la Metodología Waldorf en el aula de clase, una manera exitosa de abordar el Conocimiento

Rubén Darío González Garzón¹
Colegio I.E.D. Magdalena Ortega de Nariño.

Resumen

Explorando saberes es un trabajo de construcción colectiva, considerado como una innovación educativa en el cual se adopta la metodología Waldorf al interior del proceso formativo de las niñas del grupo 3B del colegio Magdalena Ortega de Nariño, dicho proceso cambia la manera como se asumen el tiempo y los espacios de clase, las asignaturas, los materiales de trabajo, la manera como se retoma la tecnología y las construcciones del lenguaje con el fin de generar un ambiente de aprendizaje acorde con las necesidades actuales y en pro de brindar una calidad educativa a la comunidad beneficiaria de este trabajo.

*“Ha cambiado la manera de aprender,
Se está transformando la manera de enseñar”²*

1 Licenciado en Filosofía Universidad Minuto de Dios. Correo: colmaona@hotmail.com

2 Palabras pronunciadas por un docente mexicano cuyo nombre me es difícil recordar, en medio de una tertulia pedagógica en el marco del V Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros realizado en Venezuela en julio de 2008.

Palabras clave

Educación, Metodología alternativa, Innovación, Exploración, Convivencia, Saberes.

Introducción

El contexto educativo mundial ha estado en estas últimas décadas dando giros acelerados que proclaman un cambio de las realidades de la escuela y estos fuertes cambios exigen a los actores educativos, especialmente a los docentes, repensar la cotidianidad de las prácticas escolares, hacerlas más dinámicas, más efectivas, más contextualizadas, claramente más humanas. El presente texto expone la experiencia en la realización de un proyecto metodológico que desarrolla uno de los varios caminos posibles de innovación a dichas prácticas escolares con el fin que ellas sean más concretas, efectivas y eficientes. La experiencia se denomina “Explorando Saberes” debido a que su proceso se basa como su nombre lo indica en la búsqueda constante, en la pesquisa de nuevas formas de afrontar los retos del aula, en la sospecha de lo que se hace, en la reflexión de lo cotidiano, todo ello tomando como base las ideas del filósofo Steiner desarrolladas en la Pedagogía Waldorf, modelo que ha mostrado resultados exitosos cuando se aplica reflexivamente, contextualizando sus principios “educar el corazón las manos y la cabeza” a las realidades propias que posee cada institución educativa.

Este proyecto es un gran collage con diversos elementos; entre otros aspectos podemos destacar transformaciones en las prácticas de las rutinas escolares, en la forma en que participan actores educativos como directivos, padres de familia y estudiantes, también propone un enfoque distinto al empleo de las nuevas tecnologías y en la manera como se abordan las disciplinas del conocimiento. Toda esta aventura pretende de manera un tanto ambiciosa transformar los ambientes de aprendizaje mediante el aprovechamiento de los espacios que dan en la actualidad los megacolegios, los desarrollos teóricos que se han venido desarrollando en los últimos años (con respecto a trabajos como la organización por ciclos y las herramientas para la vida) y las posibilidades de conocimiento que da esta gran aula a la que llamamos ciudad.

La invitación ahora es a conocer el camino que se ha recorrido, a explorar en el mismo, a ser un lector revisionista y crítico del proceso que se ha venido realizando, ya que este es un sueño que se quiere compartir, sé que de esta manera a futuro recogerá una cosecha aún mayor que los frutos valiosos que hasta ahora se han logrado.

La problemática de enseñar en el Siglo XXI

¿Cómo se inició nuestra aventura?

La historia de este proyecto inició dando sus primeras semillas hace aproximadamente cuatro años; germinó en una institución de la localidad de Engativá en Bogotá: el I.E.D Magdalena Ortega de Nariño, el cual hace parte de los llamados Megacolegios que administraciones preocupadas por lugares de calidad para el aprendizaje, aportaron a la ciudad. En la actualidad cuenta con aproximadamente 2.500 estudiantes en las jornadas mañana y tarde y una población de 150 estudiantes en la nocturna, también ha sido seleccionado para prestar servicios educativos de nivel superior en convenio con la Universidad Panamericana en un proyecto ambicioso que espera poder brindar con éxito todo un proceso formativo y secuencial hasta la titulación profesional.

La característica que es necesario resaltar en esta institución es que su población de las jornadas mañana y tarde corresponde exclusivamente a niñas, y por tanto la impronta de esta institución por la cual se le conoce en el sector y podría decirse que en Bogotá, es por ser de los pocos colegios femeninos de carácter público pertenecientes a la SED, esto hace que tenga una identidad propia arraigada desde hace ya 48 años, en donde desde los distintos procesos y proyectos académicos se busca fortalecer el espacio de género, haciéndose énfasis en programas que benefician a la mujer, a sus capacidades y talentos.

Dentro de este contexto se encuentra actualmente en la jornada de la mañana un grupo que podríamos catalogar como “piloto”, el curso Tercero B, que está integrado por niñas de siete y ocho años con las expectativas, sueños, ideas y sentimientos propias de estas edades, y con ellas a largo de los últimos tres años (principalmente, ya que el proceso de preescolar sigue un rumbo de formación similar, pudiendo así decirse que serían cuatro años) se ha venido realizando un proyecto que ha tomado el nombre de Explorando Saberes, el cual se ha tratado de fortalecer gracias al compromiso de todos los que integramos la comunidad de este pequeño grupo, (porque los exploradores no son sólo las niñas). De tal apoyo se puede ver que, de manera insospechada, vienen surgiendo resultados a nivel académico pero también a nivel personal, no únicamente en las estudiantes sino también en los padres de familia y profesores.

La aventura comenzó formalmente el año 2009, se me había asignado un nuevo grupo para cubrir labores docentes, el curso primero B. Abordar este curso originó una serie de retos que pueden atemorizar a quien deba asumirlos, ya que es bien sabido que dentro del campo docente pocos docentes aceptan con agrado este curso, quizá por el hecho de que son grupos que

requieren especial atención en el proceso de la lectura, la escritura, la matemática y la formación de hábitos académicos y personales, responsabilidad nada sencilla. Sin embargo, las mismas dificultades que presenta también hacen que los resultados que se obtienen sean gratificantes y esas recompensas animan la labor que se realiza a diario con estas niñas.

Al iniciar el proceso con este grupo se creó un espacio de reflexión sobre la praxis académica que se había venido realizando con el curso; este espacio de reflexión se realizó con las niñas y los padres, pues no podemos hacer omisión de la importancia que tienen estos actores educativos en nuestros procesos de aula. A los padres se les preguntó básicamente ¿Qué querían que aprendieran sus hijas? Igual pregunta que se les hizo a las niñas en su momento y a partir de esta simple cuestión y de otros interrogantes que se derivaron de ella surgieron algunas ideas que se volverían guía de nuestro proceso. Como docente me di cuenta de lo mucho que puede aportar un estudiante, de igual manera la claridad que tienen los padres sobre lo que desean y sueñan con sus hijas, aspecto que muchas veces olvidamos en el camino de la educación. La recopilación de ideas mostró aspectos como: se buscaba más arte en especial las danzas, juegos, una fuerte formación ciudadana, calidad y cantidad de salidas pedagógicas, las niñas querían leer... en fin todo un collage de inquietudes que me invitaron a pensar en salidas posibles para abordar todos esos sueños.

El primer paso fue documentarme para dar las bases al proceso, analicé las propuestas y políticas de la Secretaría de Educación, las cuales, al ser construcciones de colectivos de investigación y de docentes, han de tenerse en muy en cuenta. De esos documentos retomé principalmente el trabajo por ciclos y las herramientas para la vida. Revisé libros sobre arte y lúdica al igual que el plan de desarrollo y algunos documentos ministeriales como los Lineamientos Curriculares.

Todos ellos muestran una serie de buenas intenciones, las cuales seguramente aportan a la calidad educativa que se quiere, sin embargo, pude llegar a la conclusión de que para aterrizar estas expectativas es necesario un método que se pueda aplicar en el aula de clase y este método, en mi caso, es la propuesta Waldorf, que tuve la oportunidad de conocer en un encuentro Iberoamericano de Educación celebrado en Venezuela, en 2008.

Al analizarlo noté que su implementación es sugestiva, útil, concreta y por tal motivo ha mostrado éxitos en contextos latinoamericanos y mundiales. Al ver esta posibilidad tomé el riesgo de asumirla, total quería ver junto con los padres resultados diferentes y la única manera de lograrlo es tomando un camino distinto, así que lo que restó fue sólo caminarlo.

³*Metodología Waldorf*

Un enfoque exitoso de aplicación en el aula

La denominada Metodología Waldorf fue diseñada por el filósofo Rudolf Steiner (1861-1925); en su momento (1919) fue planteada para educar a los niños en un contexto alemán en plena crisis de postguerra. Dicha metodología se inició en la fábrica de cigarrillos Waldorf (de donde toma el nombre), en donde se realizó un programa para los hijos de los obreros. En esta propuesta, que se centra básicamente en la experiencia y necesidades de los estudiantes y su entorno, se pretendía que ellos llegaran a la autonomía y el encuentro de la libertad. Para lo cual Steiner propuso un ideario llamado antroposofía social, dentro de dicho ideario se observa al ser humano de una manera holística. En la metodología Waldorf al niño se le busca formar dentro de lo que se denominó *Espíritu, Alma y Cuerpo*. Lo interesante es que no toma a ninguna de ellas como eje central de formación, sino todas tienen igual importancia, no hay privilegios de lo cognitivo o lo académico, también importan los sentimientos, el saber actuar, el saber vivir.

Waldorf es el pilar de nuestra estructura ya que su ideario (aunque no está expuesto en su totalidad por lo amplio del mismo) se asemeja al ideario actual educativo. Sin embargo, nuestro proceso no busca copiar la estructura Waldorf ya que al analizar su implementación existen ciertos puntos de divergencia, por ejemplo, los colegios Waldorf tienen una huerta que permite que los niños sean partícipes del proceso de obtención y preparación del alimento, aunque esto lo veo muy beneficioso, por el mismo contexto de nuestra institución se hace muy complicado realizar este tipo de experiencias.

Por otra parte los colegios Waldorf no dan espacio para el uso de nuevas tecnologías, van en contra de su implementación pues, en su concepto, estos medios de comunicación afectan en vez de ayudar al niño. En nuestro proyecto los medios de comunicación hacen parte importante de la cotidianidad de las niñas por ello se promueve el aprender a tener una visión crítica de los medios, porque no se puede desconocer que ellas son niñas televidentes y navegadoras de Internet.

En segunda instancia, la idea de ver al ser humano como la suma de *Espíritu, Alma y Cuerpo*, se retoma en nuestro proyecto como la visión holística de la niña como sujeto educativo, en el desarrollo de lo cognitivo, axiológico,

3 La información sobre este sistema de la cual se expone en el presente texto se encuentra en la Internet, en las páginas: http://es.wikipedia.org/wiki/Pedagogía_Waldorf -www.waldorfcolumbia.org/seccns/pedagogia.htm - <http://www.colmontecervino.com/103>

y ⁴praxeológico (pensar, ser y hacer) desarrollos que se hacen visibles en la práctica diaria del proceso en cada una de las estudiantes.

Finalmente, aunque similares el sistema Waldorf y el realizado en explorando Saberes, en nuestro caso, se tiene en cuenta que los estudiantes poseen etapas de desarrollo que se deben ver de manera global y secuencial, en Waldorf estas etapas son tomadas como septenios clasificados en Primera infancia (0 a 6 años), Niñez (7 a 13 años)



Adolescencia (14 a 21 años). En nuestro proyecto se retomaron las etapas de desarrollo propuestas para los ciclos que en los documentos oficiales aparecen así: Ciclo Primero (5,6,7 años), Ciclo Segundo (8 a 10 años), Ciclo Tercero (10 a 12 años), Ciclo Cuarto (12 a 15 años) y Ciclo Quinto (15 a 17 años).

Igualmente advertí que la metodología Waldorf permite que el aula se dinamice y dicha dinámica en un salón de clases facilita que los resultados que se obtienen sean más visibles, ya que el movimiento permite que el estudiante aprehenda más y contextualice sus saberes. Los tiempos, la didaxis y la evaluación cambian, como sucedió en nuestro proyecto y como ocurre en lo cotidiano. A continuación brindaremos elementos que permiten observar la experiencia innovadora.

4 Lo que se denomina praxeología sistema en que cual fui formado mientras pertenecí a la Universidad Mí-nuto de Dios y que considero tiene aspectos valiosos que se pueden retomar.

El tiempo y el espacio del aula

Mi tiempo quizá no es tu tiempo

En el sistema del proyecto se hizo un análisis durante las primeras semanas del desarrollo del mismo, en cuanto al espacio y los tiempos de aprendizaje. Al hacerlo se notó que se debía reestructurar ya que los horarios rígidos no facilitaban un desarrollo adecuado de la metodología Waldorf, quizá porque los horarios “clásicos” estaban más adecuados a las necesidades institucionales y docentes y no a las necesidades de los estudiantes. Cambiar el desarrollo de los horarios y su estructura fue un giro radical en la organización de las niñas del curso y en cierta manera hizo que se asumiera un trabajo extra (y útil) para el docente.

En los horarios de las niñas de Segundo B se analizaron los descansos y el trabajo académico propio para que sean equilibrados, así por ejemplo, el descanso general es el mismo para todas las niñas, pero el curso en el salón tiene otros espacios libres. Al llegar al colegio tienen de quince a veinte minutos para hablar y saludar a sus compañeras y al docente; debo decir que todos los días, lo primero en la mañana, es crear este espacio para la informalidad y la camaradería. Posterior a este espacio tienen trabajo académico que dura aproximadamente una hora y se detiene para asistir al desayuno en el comedor de la institución, al terminar se continúa el trabajo académico de más o menos una hora y media seguido de un descanso general; al terminar este receso se da el último espacio para la academia y finalmente la salida a casa. Se pensaría que al tener espacios de descanso intermitentes se pierde mucho tiempo, por el contrario, tener niñas descansadas es tener niñas dispuestas con claridad y entusiasmo, además, quién dijo que necesariamente sólo se aprende en el aula, sabemos que el comedor y el patio de descanso son espacios de construcción de sentido e identidad.

Al igual que los descansos las rutinas académicas no existen, no todos los lunes son iguales, en este proyecto se va realizando semana a semana un horario según las necesidades de las niñas, horario que se entrega los días jueves, no puede ser conservarse por escrito por más de quince días pues se perdería la idea inicial de reestructuración del tiempo y volvería a ser un horario rutinario. En él se consigna, entre otras, elementos y materiales que requieren las niñas, tareas, trabajos y actividades que se van a realizar. No se incluyen las horas específicas en las que se van a hacer las actividades. Total, suele pasar, los tiempos de las estudiantes no son los mismos que los del docente. Un ejemplo de un día de programación con las niñas es el siguiente:

Lunes 31 de mayo

Trae la cartuchera con colores, lápiz y borrador
Trae revistas, pegante, tijeras y un octavo de cartulina
para un trabajo de lectoescritura.

Trae la carpeta de guías de lectoescritura, no olvides
traer terminado tu trabajo de la clase anterior.

No te olvides, es lunes, trae el uniforme de sudadera.

Y de la misma manera se programan los diferentes días de la semana para que las niñas y sus padres tengan la guía del trabajo y la labor que se hace día a día. ¿Y para qué ha servido?

Tres aspectos se notaron como aporte pedagógico y formativo de esta estrategia.

1. Este sistema se inició en el Grado Primero, en donde las niñas estaban en pleno proceso del aprendizaje de lectura y escritura, las niñas le intrigaba saber qué era esa hoja que se les enviaba a los padres, preguntaban y se leía parte de esta información en el aula, esto motivo la lectura e hizo que padres e hijas, casi diariamente, compartieran un espacio lector.
2. Los tiempos de un colegio no son estáticos, sabemos que por jornadas pedagógicas, eventos culturales, salidas pedagógicas, etc. no siempre hay clase formal. Con este sistema se evitó por ejemplo que una clase que sólo se efectuara los lunes, se perdiera por los festivos y los eventos, ya que se organizaba semana a semana para que hubiera continuidad necesaria al proceso.
3. En tercera medida se vinculó más a los padres de familia con el proceso de la niña ya que tenían que estar leyendo lo que ella iba haciendo y así se iban enterando de la manera de colaborar; además sabían con precisión en qué momento y espacio de ese determinado proceso se encontraba la niña.

Actualmente se sigue ese sistema con algunas modificaciones, por ejemplo, los horarios se decoran con dibujos para que ellas coloreen, algunos de los cuales son mandalas que a las niñas les gusta pintar; igualmente, en ocasiones se agregan lecturas formativas dirigidas a los padres, eso ha motivado una manera de comunicarse con ellos y también de participar con más ahínco en el proceso de sus hijas.

El conocimiento debe ser fragmentado

La transversalidad como articulador de saberes

Era muy común en la educación (aunque ya se ido superando) el segmentar el conocimiento por áreas, esto hacia que las niñas en ciertas épocas tuviesen

hasta doce cuadernos en el mismo número de asignaturas, lo que se reflejaba en problemas no sólo de la misma segmentación del conocimiento, sino también repercutía en la carga de las maletas y hasta en el desperdicio de cuadernos que no se empleaban y terminaban en muchos casos en la basura. No obstante, la Ley exige, bajo razones completamente válidas, formar en ciertas áreas del conocimiento como lo expresa en la Ley 115. Nuestra propuesta no se opone a la legislación sino que se reorganiza para beneficiar a las niñas. El camino que se retomó fue el trabajo por proyecto e intensificaciones.

El trabajo por proyectos determina a grandes rasgos un tema y unas metas específicas, es una mirada hacia adelante, en el que se pueden vincular diferentes áreas de conocimiento. Este año se desarrolló el proyecto La ciudad de los sueños. A este se vincularon áreas de las Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas, Castellano, etc. cada una en su momento y en su espacio dentro del trabajo de aula. Sin embargo también se vio la necesidad de fortalecer habilidades y conocimientos propios de las asignaturas, para ello se realizan intensificaciones, por ejemplo en matemáticas en el Grado Segundo con el aprendizaje de las operaciones básicas fue necesario “intensificar” en procesos como la multiplicación, igual sucede en otras áreas. Esto se realizó por que se notó que los saberes, expuestos en los proyectos, en ocasiones no son suficientes y que las niñas requieren desarrollar ciertas habilidades temáticas y apropiarse de los mismos.

5No podemos estar inmóviles

El movimiento, el Arte y la Exploración

Para el proceso de expresión artística se retomó textualmente la pedagogía Waldorf puesto que exige movimiento, sea corporal, sin ignorar el movimiento reflexivo del silencio y la calma del espíritu que es necesario tener en ocasiones para que las niñas se reencuentren a si mismas dentro del colectivo. En nuestro proceso casi a diario hay una actividad artística que permite que las niñas exploren sus habilidades y talentos y, por qué no decirlo, logren una “catarsis” de su realidad. Se trabaja principalmente en danzas, artes manuales y música, (no se ha vinculado hasta el momento otras artes como el teatro).

A las actividades antes mencionadas se les dedica el mismo tiempo y espacio que a las Matemáticas, Español o Sociales, en nuestro ideario no existen conocimientos primarios y secundarios, y bailar y cantar a diario ¿Por qué no?

5 En el canal Colmaona de you tube se pueden ver diferentes muestras artísticas realizadas por las niñas, en especial en danzas. <http://www.youtube.com/user/colmaona>



A medida que recorremos el camino en el arte notamos cómo esta área académica ha reclamado su propio terreno para posicionarse dignamente dentro del aula de clases; porque el arte es una necesidad intrínseca, porque no existe un ser humano que no goce con las armonías de un género musical o disfrute de una imagen, tampoco existe un niño que no quiera moverse (así se encuentre en situación de discapacidad) lo necesario para mover el motor artístico fue escuchar las voces de las niñas y mostrar sus actitudes y talentos, recrear sus movimientos naturales, decantar sus sueños de artistas, porque bailar, cantar y dibujar para ellas es tan natural que no se necesita enseñarles, sólo dejarlas compartir; el arte se convierte así en su propia experiencia de vida. En las horas que tenemos para compartir el proceso artístico, revisamos, armamos, desarmamos, experimentamos con diversas técnicas, a partir de las propuestas de las niñas y así, en una construcción artística hemos podido consolidar grupos que se destacan incluso en el ámbito local, ya que estos procesos se presentaron en el Festival Artístico Escolar 2010.

Para conseguir este diálogo de grupo, como docente no puedo olvidar tres palabras que cubren como un manto nuestro proceso: **CREATIVIDAD, INNOVACION E INVESTIGACION** La creatividad se retoma en el proyecto como un recurso y se cuida como ello, pues como cuidamos el petróleo para que sigan moviéndose los motores, debemos cuidar la creatividad para que se siga moviendo el espíritu. La pedagogía de este proyecto es un constante encuentro consigo mismo y con el otro, en donde nada está finalizado, en

donde la última palabra puede ser la primera, porque cada niña aporta sin temor a equivocarse, más bien disfrutando del miedo que da no tener las certezas. De lo cual se produce necesariamente innovación, pues buscamos ser lo más auténticos posible, imitar sí pero no copiar ya que el arte siempre explora lo nuevo lo diferente. Y, finalmente, enfrentar la tarea de investigar tomada como un proceso en donde vemos lo que todos ven, pero pensamos lo que otro no; ése es el criterio de construcción del conocimiento, ocurre cuando nos sentamos a decantar lo cotidiano y escribimos sobre ello, y nos preguntamos el por qué sí y por qué no; cuando hablamos con las niñas y comparamos nuestro trabajo, cuando reconocemos que podemos hacer algo distinto y nos arriesgamos a hacerlo y reconocemos que estamos en procesos de formación artística.

Los diferentes aspectos de desarrollo artístico expuestos anteriormente han motivado a las niñas y a los padres, ya que estos procesos permiten que las estudiantes realicen presentaciones y muestras artísticas que les ayudan a fortalecer su autoestima, a hacer que se sienten valiosas al brindar a la comunidad sus capacidades. Cabe destacar que no es un proceso excluyente, todas tienen la misma oportunidad de clases y de mostrar su proceso, porque el arte es para expresar no para competir, idea clave dentro de la filosofía de nuestro proceso.

Una mirada al lenguaje de nuestro mundo

La escritura, la oralidad y las vivencias al interior del aula y fuera de ella.

El lenguaje es quizá una de las mejores herramientas que posee el ser humano, precisamente para ser más humano. Saber escuchar y saber expresar son dos de los objetivos que se pretenden al realizar construcciones del conocimiento y no solamente se espera esto por parte de las estudiantes, también de los padres y del docente: Crecer en el lenguaje hace que se mejoren los procesos académicos y las relaciones interpersonales que se suelen desquebrajar en las instituciones educativas actuales. Para fortalecer este proceso se enfatizó en los procesos de lectura, escritura y oralidad (Pileo), como ladrillos constructores del lenguaje.

El proceso Pileo es vital dentro del Primer Ciclo, recobra mucha fuerza por la presión social que se hace a las niñas para que desarrollen estas habilidades. En nuestro proceso el lema para cumplir las metas en este aspecto es: “se aprende a leer, escribir y hablar, leyendo, escribiendo y hablando”. Si la niña se puede acercar a los libros y a su mundo, si se le dejan espacios para la escritura y si se le permite expresarse dentro de un marco de respeto y atenta escucha, necesariamente es capaz de desarrollar y potenciar estas habilidades intrínsecas al ser humano.

Tres programas se han fomentado para el desarrollo de estas habilidades, el primero se llama: visitando la biblioteca, ya que nuestro colegio cuenta con una muy buena biblioteca en donde se realiza una promoción de lectura que colabora en incentivar el amor a los libros. El segundo es la biblioteca viajera, creada para incentivar la lectura en familia; en ella cada tres semanas las niñas se llevan unos libros (siete u ocho) para compartir en casa, estos se prestan por una semana, esperando que en ese lapso las niñas exploren este material libremente ya que no hay tareas o talleres para realizar sobre estos libros, sólo se lee por el placer de leer. El tercer programa se llama, Explorando Bogotá y hace parte del proceso general del proyecto de este año **La ciudad de los sueños**, en el que las niñas salen con sus padres ciertos fines de semana y exploran su entorno, luego le cuentan a las compañeras de manera escrita y oral su aventura por la ciudad, compartiendo así saberes y experiencias, fomentando la colaboración en el grupo.

Debo decir que dentro de este último proceso se ha hecho énfasis en el cuidado del medio ambiente, del entorno y en fomentar la conciencia ecológica desde la práctica. Esta iniciativa ha arrojado buenos resultados que se notan en el cuidado del colegio, manejo de basuras y en el uso responsable de recursos como el agua.

Se espera que el proceso de construcción del lenguaje amplíe los horizontes en años futuros, las herramientas que se facilitan en la actualidad permiten afianzar dicho proceso, ya que como sabemos, la visión crítica y propositiva de la realidad requiere especial esfuerzo en las generaciones actuales.

Recorriendo mi espacio reconozco el mundo

Los aprendizajes fuera del aula

Una forma sugestiva de seguir la filosofía del movimiento es llevar a cabo actividades que impliquen salir de un espacio restringido, así nuestra aula se convierte en itinerante, se retoma el mundo y se reconoce que aprender se puede en cualquier momento y en cualquier lugar. Salir del salón de clases es vital en nuestro proceso, en algo más de dos años hemos tenido la oportunidad de recorrer cerca de diez lugares diversos; algunas de estas salidas centradas en la formación académica, otras con objetivos más lúdicos. Aprovechamos en ello el privilegio de vivir en una gran ciudad como lo es Bogotá, además de programas de la Alcaldía y de la SED como el proyecto Escuela-Ciudad-Escuela que reduce costos para poder girar recursos para estas prácticas fuera del aula.

Aunque salir con estudiantes a cargo genera cierto temor, he visto que en estas salidas es donde las niñas demuestran las habilidades ciudadanas, además

de que permiten una socialización, compartir saberes y tener experiencias útiles para la vida misma.

Usos tecnológicos

La tecnología, una herramienta en manos del estudiante

Separándonos un poco de la idea Waldorf que en su proceso pretende apartar la televisión y la Internet de la primera infancia, en nuestro sistema procuramos emplearlas, eso sí de manera analítica y reflexiva, tratando de pensar sobre lo que se nos muestra a diario y emplear los medios de comunicación para ser mejores personas. Aprovechamos el televisor para ver pequeñas secuencias educativas o recreativas que rompan el espacio de la cátedra cotidiana, dichos cortos sirven para generar conversatorios y en ocasiones dibujar, escribir y hablar sobre determinadas temáticas.

Al igual que la televisión, el computador y la Internet son herramientas de trabajo para aplicar en actividades con las estudiantes. Con las niñas se emplea freeware (o software libre) que son programas que se pueden descargar de Internet de manera totalmente legal y que sirven para el refuerzo de diversas habilidades, así se enseña no sólo la ética de lo legal, sino también para evidenciar que existen herramientas para ayudarnos en nuestros procesos. De igual forma, las niñas llevan estos programas a la casa y así refuerzan sus conocimientos de manera divertida y autónoma.



Además se debe agregar que lo que entendemos por tecnología al interior del grupo no tiene relación directa con el concepto de máquinas, pues si bien hay un aprovechamiento del televisor y del computador no quiere decir que a ello se reduzca la tecnología, ya que un cuaderno y un lápiz también son herramientas tecnológicas que empleamos siendo responsables como usuarios.

Evaluando

Una mirada retrospectiva a la realidad del aula

La evaluación dentro de nuestro sistema se rige por las construcciones actuales en la SED, es por ello que es flexible, continua y sistemática. Lo novedoso dentro de este sistema es que todos los miembros que lo componen: estudiantes, padres, directivos, docentes, tienen derecho a opinar y analizar los procesos que se efectúan de una manera vivencial y real.

La filosofía personal e interna que se maneja es la de detenerse si hay una falla evidente, es preferible detener todo un trabajo de aula si este tiene un inconveniente que le este dificultando su proceso. Si la falla la detecta una niña, por ejemplo, sucede que no hay suficientes materiales para un determinado trabajo, se detiene lo que se está haciendo y se establece una posible salida o solución antes de continuar. No existe dificultad pequeña de la cual no se pueda hablar, no se dejan pasar problemas académicos o de convivencia, eso ha servido para que los procesos se analicen en su momento, la evaluación sea pertinente y los resultados a largo plazo sean más evidentes.

Compartiendo saberes

Las dudas y las certezas expuestas a la comunidad

Poner nuestro proceso sobre una alfombra para que algunos puedan pasar sobre ella es vital y clave, la crítica que se hace sobre éste nos ayuda a mejorar. No sólo buscamos críticas internas que suele hacerse en las instituciones educativas, a lo largo de nuestro proyecto hemos tenido la mirada de diversos elementos externos y para lograrlo nos involucramos en eventos académicos que organiza la Secretaría de Educación.

El proyecto se expuso en el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros, que se celebró en Venezuela en 2008. En 2009 se presentó el desarrollo en la Feria Expociencia, también en el Encuentro por la Infancia en la Normal Montessori y en la Feria Educativa Local. En 2010 compartimos espacios en la Feria Internacional del Libro y en la Feria de la Ciencia y la Tecnología de Engativá, al igual en el Encuentro de estudiantes

de “La Red Tejiendo Sueños y Realidades, este último espacio apoyado por la Secretaría de Integración Social.

Finalmente comento que gracias a este compartir el proyecto de aula se ha logrado la vinculación de diversos docentes y por lo cual se está construyendo una red cuya organización ha motivado procesos diferentes en algunos colegios de Bogotá que han ayudado a fortalecer las diversas prácticas que realizamos en la cotidianidad de la escuela.

A manera de conclusión

En un camino que no se ha terminado

La propuesta sigue construyéndose día a día, pues sigue siendo alimentada por diferentes actores educativos ya que es una propuesta abierta, al fin de cuenta todos los involucrados somos exploradores en constante búsqueda, todos con la maleta al hombro reinventándonos y redescubriéndonos en la cotidianidad, dentro de nuestros espacios, compartiendo saberes, viviendo una historia, modelando circunstancias para el desarrollo de todos los que compartimos el colegio, pues esos muros albergan más que solo estudiantes, albergan una comunidad con sus sueños y metas a la cual como docentes debemos estar atentos a escuchar, dispuestos a servir.

No se pretende de manera idílica “cambiar el mundo”, somos conscientes de los estrechos límites que tiene una institución educativa, pero sí sabemos que compartimos vidas y quiérase o no, influimos en ellas, por tanto, no es una locura tratar de hacer las cosas de manera diferente, como dijo sabiamente Einstein: “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

He de decir también y de manera muy personal que considero que el sistema es valioso, no porque haya estado liderándolo, sino porque cuenta con actores vitales, en primera instancia las niñas, igualmente los padres de familia, los compañeros docentes, a los amigos de la Red Tejiendo Sueños y Realidades, los directivos de la institución encabezados por el rector, Carlos Reyes y la coordinadora, Inés María Peñalosa, con todos ellos me encuentro agradecido. Sin su confianza y apoyo en los sueños profesionales quizá nada de esto hubiese sido posible.

Prof: RUBÉN DARÍO GONZÁLEZ

6 La Red Tejiendo Sueños y Realidades es un colectivo de maestros que se reúne periódicamente para analizar los procesos educativos que se realizan dentro y fuera del aula, se encuentra elaborando su página Web, la cual tendrá la información de estos procesos, dicha página estará alojada como www.redtejiendosuenos.org

Bibliografía

Barocio, R. (2004). *Disciplina con amor*. 2004. Ed. Pax. México.

Carlgren, Frans. (1989). *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la Libertad* Editorial Rudolf Steiner.

Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar Mi credo pedagógico*. Losada. Buenos Aires.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Barcelona.

_____. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.

_____. (2003). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.

Piaget, J., Lorenz, K., y Erikson, E.H. et al. (1982). *Juego y desarrollo*. Ed. Grijalbo. Madrid.

Páginas Web:

www.redtejiendosuenos.org

http://es.wikipedia.org/wiki/Pedagogía_Waldorf

www.waldorfcolumbia.org/seccns/pedagogia.htm

<http://www.colmontecervino.com/103>

<http://colmaona.jimdo.com/>



Latá- latá: Buscando paz en las raíces

*Cielo Ibáñez Sandoval¹
Fernando Cuervo Galindo²*

Resumen

Latá-Latá es una experiencia pedagógica, desarrollada en el colegio Arbo-
rizadora Alta, que inició un proceso en el 2005, dirigido a la población de
estudiantes profesores y padres de familia, Latá-Latá fundamenta su sentir
y su hacer en uno de los principios de convivencia del pueblo de Guambia
y dentro de su perspectiva incluye una mirada integradora del ser humano y
una relación de respeto con la Madre Tierra.

En ese contexto, esta experiencia busca que los jóvenes interioricen y asi-
milen el pensamiento ancestral con toda su riqueza cultural y su historia de
reivindicación.

En el desarrollo de sus actividades se ha dado relevancia a mejorar las zonas
comunes del colegio, a través de acciones concretas como la construcción y
cuidado de jardines y áreas verdes, también se organizan círculos de palabra
con la participación de jóvenes y hermanos nativos con el objetivo de reco-
nocer formas de cultura propia.

1 Licenciada en matemáticas Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Evaluación Educativa: Uni-
versidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía y Didáctica de las matemáticas. Correo: profecielo@
gmail.com

2 Maestro en Artes Plásticas, Universidad Distrital, Facultad de Artes ASAB. Especialista en Pedagogía del
Lenguaje Audiovisual. Universidad del Bosque. Correo: cuevoazzul@gmail.com

En el presente ensayo se describe su marco conceptual y filosófico así como los principios que asumen sus integrantes.

Palabras clave

Etnocentrismo, Cultura, Convivencia, Interculturalidad, Comunidad.

“Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la guía de las actividades del grupo.”
(John Dewey en *Experiencia y Educación* pág. 99)

La tarea fundamental de la experiencia Latá-Latá consiste en desarrollar un proceso pedagógico que se contraponga al concepto positivista y homogeneizador de Cultura³, expresado siempre como un estado al que se debe propender so pena de quedar en el atraso y el salvajismo, ocasionando la reducción de la cultura sólo a los aspectos artístico e intelectual.

En el caso específico de la Escuela, ésta, como producto social del momento histórico en el que se encuentra inmersa, debe asumir una concepción de cultura que contemple las formas específicas en las que una comunidad puede relacionarse y desarrollarse, los sistemas de valores desde los que representa su existencia y sus múltiples formas de expresión; el simbólico, el ritual, el estético, el afectivo; porque incluso somos seres particulares en la forma de relacionarnos con los demás y en los modos de pensar, de saludarnos de expresar afectos y de vivir una cotidianidad. Con este objetivo se pretende situar el proyecto en la frontera de lo escolar y lo no escolar, de tal forma que los padres de familia que de manera voluntaria se vinculen a él.

“No existe, como hemos visto, apropiación material que no sea al mismo tiempo, simbólica, puesto que sólo se apropia de aquello que tiene/hace sentido. Y la creación de sentidos se constituye en el núcleo de las comunidades humanas, en sus ethos específicos, de donde provienen sus dimensiones éticas”. (Gonçalves, 2001).

De tal manera que surja una auto comprensión del individuo pero también la comprensión individual de su propio contexto, de manera dialéctica e histórica.

“... una trama de sentidos y significados transmitidos por símbolos, mitos, dichos, relatos, prácticas y reconstrucciones que expresan una

3 El concepto de cultura que funda las ciencias humanas en el siglo XIX y que abarca todo el espectro de la existencia como una categoría teórica universal, surge inicialmente en la eticidad humana.” (Salas Astrain, R. (2006). Ética intercultural. Quito: Abya-Yala)

comprensión del sentido de la totalidad de la existencia y de los sujetos entre sí. Las culturas no sólo son relativas a una comprensión del ser humano (momento epistemológico) sino que se abren a una dinámica de la existencia que se constituye en la dialéctica entre la auto comprensión de sí mismo y hetero-comprensión, que surge inicialmente en la eticidad humana". (Salas Astrain, R. 2006. Ética intercultural. Quito: Abya-Yala).

Etnocentrismo: un obstáculo para la convivencia

Nuestra Historia siempre ha estado signada por el etnocentrismo², una ideología que dirige prácticas de discriminación y marginación de grupos sociales, en la medida que es ejercido por una cultura que responde a un sistema económico dominante que se auto protege y se determina a sí mismo, como única vía para cualquier tipo de desarrollo que la humanidad quiera emprender.

"Una visión de las cosas según la cual el propio grupo es el centro de todo, y todos los otros son ponderados respecto a él...Cada grupo alimenta su propia soberbia y su vanidad, clama su superioridad, exalta sus propias divinidades y mira con desprecio a los profanos". (William G Summer en Perrot 54).

Contrariando de esta manera las posibilidades de autodeterminación y de desarrollo propio. Desde ese enfoque etnocéntrico hegemónico todo lo que no se pueda ajustar a sus parámetros resulta subversivo y en el mejor de los casos visto como extraño porque en el peor, es ignorado. Una de las consecuencias más funestas de este enfoque es que no permite el aprendizaje y cierra las posibilidades a nuevas cosmovisiones y a posibles soluciones alternativas a problemas propios y urgentes no sólo de convivencia, sino también ambientales incluyendo en lo ambiental la salud física y mental humana. La educación pública obrando en consecuencia debe asumir el espíritu mismo de la Constitución Nacional, que declara:

ARTICULO 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

ARTICULO 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

4 El etnocentrismo como concepto que parte de la antropología y que describe cómo los grupos humanos explican desde su propia cultura a las demás y de esta forma ven lo positivo únicamente en sus propias representaciones, está ideología debe ser abandonada si se pretende crear un verdadero diálogo intercultural.

Así como la Declaración Internacional de los Derechos Humanos:

“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art 28:2 Declaración Internacional de los Derechos Humanos).

El etnocentrismo es una de varias categorías de socio centrismo, el más evidente es el centrismo desde la etnia pero también se presentan formas de centrismo desde la clase social, tanto que si no fuera por afortunadas excepciones de personajes como el profesor Orlando Fals Borda y el sociólogo Alfredo Molano, nuestra historia sería una versión contada desde la clase dominante criolla europeizada, sin indios, negros ni campesinos pobres. Lo más negativo de todo esto, más que el fenómeno en sí, es la forma en que nuestra sociedad, sin distingo de clases, ha asimilado de una manera tan acrítica las relaciones etnocentristas, es así como aún con fenotipos indígenas marcados, nos consideramos blancos siendo en realidad un pueblo mestizo y vemos como extraño lo propio, asumiendo formas de pensar y actuar que se van volviendo habituales.

No es extraño que se llame indio al maleducado y se achaque a la “malicia indígena”, toda desventura, malos procederres que van desde botar basura a la acera hasta el narcotráfico: que exista, dentro de las nuevas generaciones, una avidez angustiante por encontrar una “cultura online” para identificarse y que libre del propio origen, labor que es ayudada por los medios de comunicación que como agentes del consumismo interiorizan en las personas una necesidad y un deseo cada día, con su consecuente frustración al no alcanzarlos.

En resumen, la dicotomía entre griegos y bárbaros, de la antigüedad en nuestro contexto corresponde a civilizados e indios.

Para convivir no es necesario pacificar

Si bien la convivencia requiere de la armonización de subjetividades y del desarrollo de una intersubjetividad, sin considerar si el individuo quiere serlo o no, la imposición apriorística es una de las múltiples lógicas que pueden existir.

También se sabe que es un deber de la educación pública, que se desarrolle el espíritu intercultural señalado en nuestra Constitución Política, se propen-

da por un diálogo permanente entre culturas, se permita que los jóvenes en formación conozcan y beban de las formas ancestrales de conocimiento de la misma manera que lo hacen, con ventaja, de modas foráneas y efímeras, en algunos casos de dudable eticidad o evidente nocividad de supuestas culturas mediáticas externas.

“Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y el territorio, las electrónicas visuales y musicales –del video, el disco y la televisión– rebasan esa descripción, produciendo comunidades hermenéuticas que responden a nuevas formas de percibir y narrar la identidad. Identidades de temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, dotadas de una elasticidad que les permite amalgamar ingredientes que provienen de mundos culturales muy diversos, y por lo tanto atravesadas por discontinuidades, y no contemporaneidades en las que conviven gestos atávicos con reflejos modernos, secretas continuidades con rupturas radicales”

(Martin Barbero en Sáenz Obregón: 30).

Bogotá como “polifonía” cultural

Bogotá como la mayoría de ciudades de Latinoamérica responde en su conformación a la realidad social nacional y en el caso particular nuestro es la receptora de poblaciones de todas las regiones, que en ocasiones saltan de lo rural a lo urbano de manera obligada, situación que ha sido analizada por muchos autores y que coinciden en afirmar que en Bogotá convergen distintas formas de asumir la vida, dependiendo de los orígenes de las personas. Lo que constituye una cultura fragmentada, a la cual hay que prestar atención no sólo desde los centros de estudios sociales, sino desde la práctica tangible de la docencia.

“En Bogotá convive entre fracturas lo barrial, lo metropolitano, lo nacional y lo global; los pausados rituales rurales y el vértigo de la globalización; la movilidad y el sedentarismo; lo popular, lo culto y lo masivo, indígenas, afrocolombianos, mestizos y grupos de población identificados con la cultura europea estadounidense; ateos anti-religiosos, seguidores de la nueva era, protestantes evangélicos y católicos; una nueva tradición oral con cultura escrita consolidada juega con la imagen de la “diferencia” para normalizar a la población en función de una serie de deseos y hábitos comunes”.

Si tú quieres desde USA yo quiero desde Guambia

El resguardo de Guambia se encuentra en las laderas de la Cordillera Central de Colombia, en el departamento de Cauca, al nororiente de Popayán y

se circunscribe al municipio de Silvia. Su extensión es de aproximadamente 6.000 hectáreas. Se encuentra entre los municipios de Jambaló, Toribio, Caldone, Inza y Páez, estos últimos territorios de los indígenas Nasas mal llamados paeces. El río más importante de la región es el Piendamó que nace en la laguna homónima, atraviesa el resguardo y desemboca en el río Cauca.

Convivencia a la manera de Guambia

No es uno solo
Es Latá Latá. Mayaelo. Linchap
Acompañar todos por igual, acompañar todos juntos
Todos acompañando para que los guambianos piensen
Y vivan.
Las tres leyes guambianas. Las de los antiguos.
La ley que nace de nakchak —fogón—
Que pasa de los padres a los hijos y a los nietos
Y así a la comunidad.
Lata lata, Mayaelo, Linchap, siempre.
Korosrop —consejo— en el trabajo, en la cocina o en las fiestas.
En los alimentos, en las mingas. En el Cabildo también.
Pero Ella no ha podido.
Máaelo, linchap.
La ley pronuncia cómo ser guambiano,
Cómo andar entre la familia,
entre la comunidad y con otros pueblos.
La vida para La Esperanza.
Ésa es la Autoridad

Oveimar Muelas.
Sociólogo guambiano.

“Nosotros acostumbramos acompañarnos. Un día en un trabajo donde el uno y el otro día en un trabajo donde el otro”

Comentario de un indígena en una conversa

Estas expresiones en apariencia sencillas son en realidad la narración de una experiencia de convivencia, probada en la perdurabilidad y cohesión que el pueblo guambiano ha logrado a pesar de los embates violentos a que han sido sometidos desde hace 500 años y que sirven de marco teórico al proyecto Latá-Latá.

Acciones y principios Latá-Latá

El proceso inició con la reflexión acerca de cómo el deterioro del espacio público, aunado al descuido de su territorio han influido de manera negativa en el proceso pedagógico y en las relaciones sociales que se dan en él. El

primer paso fue explorar formas alternativas a la geometría euclidiana y a la arquitectura urbana predominante. En esta tarea se desarrolló un trabajo con contenidos matemáticos y artísticos y fue el estudio de las cúpulas geodésicas, lo que permitió encontrar un tipo de estructura armónica entre lo simbólico, lo natural y lo humano. Unido a este estudio iniciamos el proceso de caminar por lugares amables y naturales, que nos permitieran construir imaginarios acerca de cómo deberían ser los espacios del colegio. De esta experiencia nace el Primer Principio latá-latá:



Kankurúa Viajera

Madre tierra: Que se funda en el cuidado y recuperación de la tierra

En los años 2003 y 2004, caminando la montaña y la palabra con un grupo de jóvenes ambientalistas, se decide llevar al aula la inquietud por los espacios en dos aspectos: la crítica a las construcciones “cuadradas” que se ha impuesto en nuestra ciudad y la mirada reflexiva al deterioro ambiental que provocamos en nuestra cotidianidad. Entonces, los conceptos matemáticos junto con habilidades artísticas se enlazan en la tarea de construir una cúpula geodésica de 4m de radio utilizando palos de escoba. También se tejen historias de vida durante las jornadas de construcción, siendo esta la primera experiencia de construcción colectiva que logró impactar, de forma positiva, el

espacio del colegio. De lo cual quedó la inquietud de cómo involucrar a los estudiantes de manera integral a los procesos pedagógicos desarrollados en la escuela y de cómo hacerlo para que los estudiantes sean vistos como seres históricos, que pueden generar cambios culturales y no solamente consumidores de conocimiento a los que se aísla de sus propios valores humanos.

“El ser humano dinamiza el mundo con esta lucha a través de actos creativos, recreativos y de toma de decisiones, esto le permite tener un mayor campo de dominio sobre la realidad, acrecentándola y humanizándola con algo que él mismo construye: cultura e historia. Es decir, el sujeto comienza un proceso de temporalización de espacios geográficos e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. Alterar, crear y responder a los problemas cotidianos permiten dar movimiento a la sociedad y, por tanto, a la cultura. (Fernández Moreno J. (1992). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. Razón y palabra. (13))

Latá – latá: Sembradores de paz

En el 2005, mediante la conversación reflexiva con los jóvenes que han participado en la experiencia, se estructura el colectivo juvenil “Latá-Latá”, quienes aceptaron el reto de buscar alternativas para mejorar la convivencia. De esta manera, con el asombro de quien se quita la venda de la indiferencia, aparecen los aspectos que podemos cambiar: Los lugares del colegio adolecían de un uso adecuado y daban una percepción negativa que influía en la actitud de indiferencia y/o agresividad de la comunidad, “Nosotros construimos la casa que luego nos construye o destruimos la casa y ésta nos destruye a nosotros como sus habitantes” por lo tanto mejorar y cuidar los espacios es una tarea urgente. Así que recordando nuestras raíces campesinas se actúa curando la tierra erosionada para que broten flores que “suavicen” la cotidianidad compartida. De este proceso se asume de manera colectiva el cuidado como principio y acción.

El cuidado: Fundamento del amor en todas sus expresiones

En el 2006, mediante la reflexión- acción, acerca de la responsabilidad que cada individuo tiene consigo mismo y con el entorno, Latá-Latá se consolidó como un colectivo estudiantil de prevención integral, con fundamento en el cuidado como expresión genuina del amor. Atendiendo a la responsabilidad que implica esta tarea, los jóvenes se capacitaron en prevención de riesgos, mediación en conflictos y atención de emergencias para luego compartir lo aprendido con la comunidad educativa mediante talleres y simulacros de evacuación, con el objetivo de crear conciencia colectiva acerca de la importancia de trabajar en comunidad y para la comunidad. Sin embargo en esta tarea

los jóvenes del colectivo, en procesos de conversación y observación con sus pares, identificaron otra situación que afecta la convivencia: la falta de reconocimiento y valoración de la riqueza pluricultural que se evidencia al interior del colegio. Por tal razón se decidió ahondar en el principio Latá-latá mediante el diálogo directo con hermanos mayores de culturas ancestrales nativas.

Latá- latá: Principio de equidad y unidad en la diversidad

En el diálogo directo con sabedores nativos, cobra sentido la importancia de construir pensamiento colectivo mediante el acercamiento al principio Latá-Latá, sinónimo de equidad, de cuidado del entorno, de sí mismos y de los otros. En esa reflexión se comprende que cada ser humano aporta un hilo de diferente color al tejido de pensamiento que estamos construyendo. Así, Latá-Latá, siendo el lema del colectivo es símbolo del derecho a la equidad en la diferencia y el disenso, en la búsqueda de “la Buena Vida”, con la esperanza de recuperar el verde de la tierra y construir una comunidad donde cada individuo despojado de los intereses de cambio, propios del sistema económico, se atreva a actuar para cuidar, reaprender y servir.



En la actualidad el colectivo conformado por estudiantes, ex alumnos, madres y personas externas al colegio que han asumido los principios Latá-Latá como su praxis en la construcción de tejido social, inspirados en los saberes

legados por los primeros habitantes de América, quienes pudieron aprovechar los recursos que provee la tierra, sin egoísmo ante las generaciones por venir. Por esta razón todas las acciones están fundamentadas en los principios contruidos de manera colectiva en el proceso. Además de compartir palabra los jóvenes Latá –Latá utilizan herramientas como la música tradicional, producción de video, apreciación del cine y prácticas de agricultura urbana logradas en el encuentro con entidades externas como el Jardín Botánico, Sueños Films Colombia, Maloka, Cedavida y la Asociación Geopraxis.

Tejido: tejemos palabra, pensamiento y memoria

La metodología de trabajo de la experiencia es de reflexión- acción- reflexión lo que ha permitido resignificar la palabra como el encuentro de sujetos que permite transformación y unidad. Se trata de tejer pensamiento para construir mundos de vida. Por esta razón, mediante conversatorios con jóvenes de otras instituciones, con niños de preescolar, con organizaciones comunitarias de la localidad, con padres, madres y con nuestros hermanos mayores nativos se comparten historias de vida, se identifican situaciones problema y se proponen acciones concretas con sentido en la construcción de cultura de paz desde la unidad en la diversidad.

“... para que los “hermanos mayores” se acerquen a la humanidad entera con el fin de generar un espacio de reflexión en torno a la actitud del ser humano y a la capacidad del mismo de crear el futuro, teniendo como punto de partida el ejemplo de nuestro ancestral pueblo y abriendo espacios de meditación en torno al hecho de que el mundo está siendo creado y re-creado por nosotros mismos, como maestros de una obra que tenemos en las manos” (Chaparro L. (2010). Proyecto oralidad en la escuela. Escrito no publicado, aporte para el colectivo Latá- Latá de la Fundación Comunidad Ika Yechikin).

“Los seres humanos se hacen en la palabra” Paulo Freire

En el 2008, gracias al apoyo de Secretaría de Educación y de la Asociación Gopraxi, se hace realidad el sueño que gestó a Latá-Latá, la construcción de un espacio permanente de forma geodésica que invite a romper las relaciones verticales propias del aula, pero esta vez con un principio vital: Buscamos paz en las raíces.

Kankurùà: La casa cósmica

Se pretende que Kankurùà, sea para la comunidad un lugar sagrado, simbólico, de perdón y reconciliación, porque al igual que curamos la tierra también

debemos curarnos de la indiferencia, la injusticia, la falta de respeto por la palabra, el desarraigo, la ambición de poder que nos lleva a atropellar a los demás, la falta de equidad ante las diferencias de condición humana y todas esas enfermedades que a diario nos lastiman.

Kankurua además de ser una bonita construcción física debe representar una construcción cultural, social y de comunidad que entrañe la posibilidad de sanar mediante la palabra, de reconocerse como ser espiritual y reconocer al otro en la equidad, el cuidado y el respeto. Kankurua es pensamiento, reflexión, memoria y creación en la multiculturalidad.

No importa la utopía, pero como buenos Latá-Latá, no podemos sentarnos a soñar con una sociedad más justa sin trabajar para ello.



Semilla “reflexionamos y cuidamos desde la niñez”

En este principio hacemos encuentros con maestras, maestros, niños y niñas de preescolar y primaria para que mediante la relajación y la expresión artística interioricen el sentido de la experiencia Latá-Latá, entendiendo que estos procesos deben ser continuos y se deben interiorizar desde la niñez. Otra estrategia ha sido vincular los principios de cuidado ambiental en el proyecto interdisciplinar (Matemáticas y Ciencias) del grado séptimo con el apoyo del Jardín Botánico y el programa de agricultura urbana, con el objetivo de generar conciencia sobre el cuidado ambiental mediante la recuperación

y mantenimiento de los jardines que en este momento están deteriorados. En los demás cursos se trabajan los principios desde la clase de Educación Artística. También seguimos en la tarea de formar un grupo de jóvenes Latá-Latá con capacidad de liderar rituales de mediación y reconciliación entre pares. En este principio nos acompaña Arturo Camelo, estudiante practicante de la Universidad Pedagógica Nacional.

Sin embargo, a pesar de las dificultades, en el colegio Arborizadora Alta existe “Kankurúa” un lugar sagrado, lugar para reflexionar e interiorizar los principios Latá-Latá.

En la actualidad el colegio tiene un lugar atractivo rodeado de jardines, ya no se levantan polvaredas y muchos de los jóvenes se sienten orgullosos de nuestro origen indígena y de los valores ancestrales que nos hacen colombianos honestos y pacíficos.

Luis Benítez
Reflexiones desde Latá-Latá

Trabajar con latá-latá es leer una experiencia educativa en educación y cultura de paz que se deja ver desde un tema y un énfasis. El tema es la interculturalidad y su énfasis es el cuidado. El cuidado de sí, el cuidado del otro, el cuidado de su entorno físico y natural.

Entonces latá-latá permite comprender la proposición de la ética del cuidado en su esplendor, a pesar de que los maestros y los chicos y chicas no se han acercado a dicho concepto o a dicha teoría. Vemos allí a un@s jóvenes y a un@s docentes capaces de la preocupación genuina por el otr@, es decir, capaces de entrar en la compasión de la que habla Nel Noddings y Carol Gilligan.

Cuidar es su palabra y cuidar entonces ha de ser su búsqueda y comprensión más fuerte.

Ese cuidado los lleva contundentemente a la preocupación especial por unos seres que la cultura dominante ha extinguido. Las culturas aborígenes y el rescate de las mismas para evitar su extinción total, es el sentido profundo de latá-latá. Pero no cuidan solamente las culturas aborígenes por indigenismo a ultranza sino porque en el cuidado y protección de ellos y ellas, esta la protección de ellos y ellas también.

Si las culturas aborígenes rescatan la palabra como la clave para la transformación del conflicto, para la superación de la violencia, y a su vez rescatan al

medio ambiente como la condición de existencia de la especie humana; los y las jóvenes latá-latá al cuidar y preocuparse por las culturas aborígenes están preguntando por la herramienta que van concibiendo como fundamental en el escenario o papel que quieren cumplir de mediadores de conflictos escolares, es decir, están preocupados por el dialogo y la palabra.

Pero también al rescatar a la cultura aborígen están abogando por la preservación del planeta, de la pacha mama, del piso que pisan, del aire que respiran, del agua que beben y del fuego que los ilumina. Hay aquí entonces, una conexión importante con la experiencia de Condoto y una conexión de ellos y ellas con la cosmogonía que le dice a la humanidad del peligro de su existencia como humanidad. Es decir se preocupan de su existencia como humanos y humanas. Entonces hay individualismo altruista.

La tensión más importante que reconozco yo en Latá-latá es la tensión entre la necesidad de institucionalizarse (entendida como reconocimiento de la comunidad educativa de su labor), sin que dicha institucionalización termine siendo formalización y formalización de latá-latá. Hay una proposición fuerte en la experiencia que quieren defender y es la que se saben como experiencia en el querer y no en el deber. Los y las jóvenes latá-latá y en especial los maestros y maestras quieren hacer cosas, en el momento justo, en el momento en que los ánimos les animen, es decir, cuando ellos y ellas quieran y no cuando otros y otras determinen.

Apuestan por el reconocimiento desde la autonomía. Apuesta difícil en un mundo en donde los hombres y mujeres muchas veces sólo reconocemos lo que podemos controlar.

En ese camino de tensión latá-latá tiene una tarea muy difícil. Lograr que lo que sucede al interior del grupo (en la Karunkúa por ejemplo) sea lo que suceda en el afuera, es decir, en el colegio, en la comunidad y en las familias. Hoy se puede apreciar y sentir la distancia enorme entre el adentro y el afuera de la experiencia, fenómeno que puede determinar sensaciones de los de afuera de exclusión y sensaciones de los de adentro de incomprensión.

Ese reto de latá-latá, no es un reto minúsculo, es el reto de la escala en una experiencia. Cómo lograr que lo que se haga bien a pequeña escala se haga igualmente bien a gran escala. Estoy seguro que la evaluación desde el modelo, va a arrojar, buenas valoraciones en el adentro de la experiencia y preocupantes valoraciones en el afuera de la misma.

Lo anterior nos permite problematizar el tema del impacto o transformación cultural que debe lograr una experiencia de educación y cultura de paz en

una institución educativa. ¿Es posible lograr impactar/transformar la cultura en su “totalidad escolar” o debemos contentarnos con las transformaciones de cultura (imaginarios, practicas, discursos, etc.) en los sujetos promotores de experiencias?

Mi pensar desde Galtung, me dice que a violencia estructural, cultural y directa, transformaciones, estructurales, culturales y en la persona. Cómo avanzar en estos tres escenarios de transformación es una incógnita interesante que debemos descubrir y resolver.

Arturo Camelo

El sentido de la Universidad Pedagógica en la Institución

El proyecto Latá-Latá cuenta con el apoyo de un practicante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, quien pertenece a la línea de profundización en Ética, valores y ciudadanía para la convivencia. Su vinculación al proyecto se remite a principios del año 2009 y tiene como objetivo el fortalecimiento de las actividades que se realizan con el grupo frente al colegio.

Las actividades que ha venido promoviendo tienen como fin el enriquecimiento de las prácticas ciudadanas de los estudiantes de Latá-Latá y el apoyo a los procesos que se han desarrollado con el grupo. Un ejemplo de las actividades realizadas es el siguiente:

Proyecto de Aula

Ciudadanía ecológica en los estudiantes Latá-Latá

Objetivos

- Identificar si existe relación entre ciudadanía y ecología en el grupo Latá-Latá del IED Arborizadora Alta.
- Proporcionar a los estudiantes herramientas para manifestar su concepción sobre la ciudadanía y la ecología.
- Reflexionar con el grupo Latá-Latá sobre las implicaciones que tiene ser ciudadano.
- Identificar, mediante herramientas didácticas y conversaciones, las prácticas y saberes de los estudiantes respecto a la ecología y la ciudadanía.

Comentarios de las actividades

Las manifestaciones culturales y artísticas son fundamentales en la relación de los humanos con su medio ambiente, ya que a través de la pintura, la danza, el teatro, se plasman las inquietudes de diversos momentos históricos y la forma de comprender el mundo por parte de las sociedades.

La ciudadanía como concepto, es altamente polisémica, sus cambios en el significado y la práctica obedecen a momentos históricos, culturales y especialmente a las necesidades y preocupaciones sociales de diversos actores en el marco de un proyecto humano.

La relación entre ciudadanía y ecología es de orden directo, no obstante, es muy importante establecer lazos fuertes entre estos dos conceptos, especialmente desde los derechos y los deberes de los ciudadanos en relación con el entorno en el cual habitan.

Érase una vez en la Kankurúa

“Cuando los estudiantes de 1003 decidieron asistir al taller, se miraban entre sí y se hacían de rogar para entrar a la Kankurúa, sus rostros demostraban todos sus prejuicios, uno de ellos me decía: -profe, ¿vamos a hacer espiritismo?. Nunca olvidaré sus expresiones.”

El proyecto Latà-Latà ha sido una experiencia que genera desequilibrio conceptual y pedagógico. Permite desentrañarse en el propio espacio de trabajo, internarse y salir de él, asimismo admite el diálogo, la reflexión y en encuentro armónico con los demás.

El espacio de la kankurúa es un espacio único y simbólico de nuestra localidad de Ciudad Bolívar; es un lugar sagrado y lleno de energía, por su ubicación y por las personas que lo han colmado de sabiduría y de amor.

Es una experiencia educativa, pedagógica e intercultural que rompe con los muros de la escuela, se abre a la comunidad y permite el acercamiento de otros actores sociales. Basada en los principios de nuestras comunidades indígenas, nativas y ancestrales, nos conduce a entablar relaciones de igual a igual, de convivencia no sólo con los “otros”, sino consigo mismo y el medio ambiente o como bien llaman “la pacha mama”.

Se hace necesario retomar esta triada: yo- otros- tierra en los diseños curriculares y Latà-Latà ha logrado superar esta barrera. Lejos de un discurso pedagógico desgatado, ha formado líderes que han demostrado su nivel de conciencia de ser y estar en una sociedad como la nuestra. La travesía con muchos de los integrantes de Latà-Latà en el proyecto de radio escolar ha permitido reconocer su formación, su liderazgo, su empoderamiento como jóvenes actores sociales con un compromiso claro consigo mismos, con la comunidad y con el territorio.

Arturo Camelo asegura que “Cuando me presentaron los planos y me contaron por primera vez qué deseaban hacer, me pareció una idea maravillosa.

En aquel entonces, pensada Latá-Latá como un espacio de conciliación y luego encasillada en un proyecto de derechos humanos, se consolidaba, pero su esencia iba más allá. No debería considerarse proyecto, es una experiencia de vida, es una concepción o cosmovisión. Mal haríamos en llamar proyecto a la forma de vida de nuestras culturas indígena”.

En el aprendizaje de cómo compartir esta experiencia como docente y como ser humano-mujer, he reconocido poco a poco sus dinámicas y han sido momentos muy significativos para mi desarrollo personal, de igual manera ha posibilitado abrir dicha experiencia a mis estudiantes y compañeros de trabajo, cambiando los prejuicios o imaginarios sociales alrededor de Latá-Latá. En el año 2010 como directora de grupo del grado 1003 se llevaron a cabo dos convivencias, con trabajo de cuerpo para hacer autorreconocimiento, diálogo interior y mejorar las relaciones de grupo. Fueron muchas las reacciones, pero muchas positivas. Los estudiantes entendieron el verdadero sentido de la “casa cósmica”, la vieron con más respeto y admiración, quedaron inquietos y reconocieron la necesidad de un espacio de diálogo, de relajación y de encuentro como éste, en el colegio.

La Latá-Latá es una alternativa de currículo y de educación, hay que hacer el esfuerzo por evitar las clasificaciones y encasillamientos. Se sabe que es un proyecto étnico, inter y transcultural, pedagógico, de derechos humanos, de cultura para la paz, una experiencia de frontera, y muchos otros apelativos, puesto que algunos de ellos están viciados. Lo cierto es que nuestra sociedad necesita más personas como Cielo y Fernando, más estudiantes como Katherine Murillo, Yuly Laguillavo, Yuly López, Lizet Ave, Sonia Villalba, Miguel Andrade, Wilson entre otros, y más kankurúas que sigan aportando a una visión distinta de seres humanos, de desarrollo, de calidad, de convivencia, de justicia, de educación y de cultura.

Agradezco a Cielo su paciencia y su acompañamiento, su energía y su sabiduría.

Con cariño

PATRICIA CARDONA RAMOS

Lic. en Lenguas Modernas - Docente IED Arborizadora Alta

¡Gracias!

A cada persona del Colegio Arborizadora Alta, ONIC, Abuela Blanca Nieves, Arturo Camelo, Jóvenes Latá-latá, Secretaría de Educación, Jardín Botánico, Geopraxis, Sueños Films Colombia, O.E.I., Maloka, IDEP.

A Edgar Antonio Ibáñez Sandoval por su constante acompañamiento y apoyo conceptual y a quienes han aceptado compartir palabra y pensamiento con esta experiencia.

Bibliografía

Dagua Hurtado A., Aranda M., y Vasco Uribe L.G. (1998). *Guambianos: Hijos del arco iris y del agua*. Bogotá: Los cuatro elementos.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Fernandez J.M. (1999). *Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. Razón y palabra*. (13). Disponible en. Razón y palabra.org.mx/marea.html.

Freire P. (2009). *Política y educación México: Siglo XXI*.

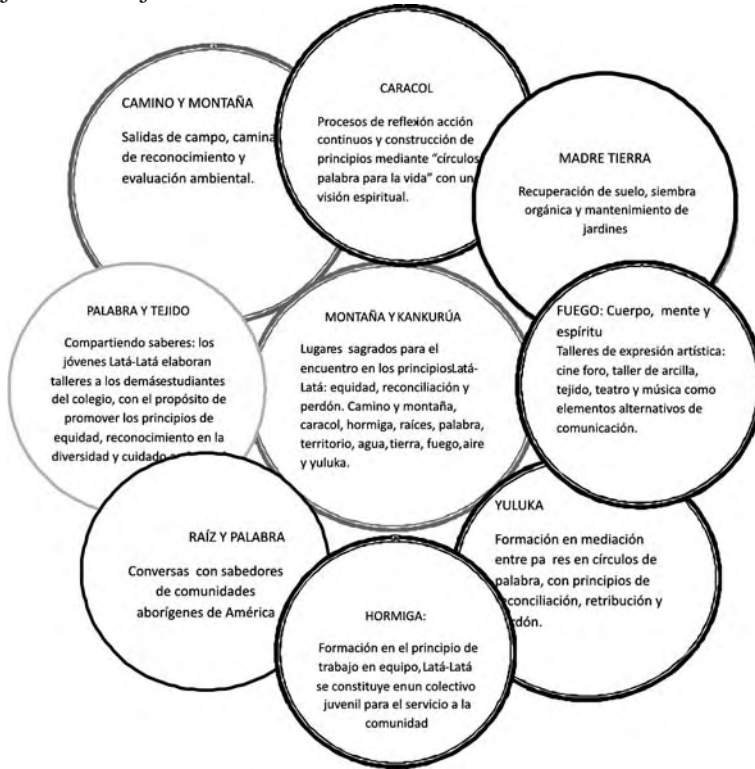
Perrot, D. y Preiswerk R. (1979). *Etnocentrismo e Historia*. Nicoueva Imagen. México.

Sáenz Obregón, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. CES. Bogotá.

Salas Astraín, R. (2006). *Ética intercultural*. Abya – Yala. Quito.

Anexos

- Ejes de trabajo



Contextualización

La institución educativa está en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, barrio Arborizadora Alta. Su población des de 713.764 habitantes aproximadamente⁵, de los cuales el 34% son menores de 15 años, según la Veeduría Distrital, lo cual indica que gran parte de su población es muy joven.

Ciudad Bolívar se ubica en el Sur de Bogotá, limita al Norte con la localidad de Bosa, al sur con la localidad de Usme, al Oriente con la localidad de Tunjuelito y parte de Usme, al Occidente con el municipio de Soacha.

El Colegio Arborizadora Alta

1. El IED Arborizadora Alta empezó a funcionar en 1987. Su apertura obedeció a la situación de emergencia que fue promulgada por el gobierno

5 Disponible en: <http://www.gobiernobogota.gov.co/content/view/129/338/>

distrital en ese año. La institución, debido al aumento de la demanda, ha tenido que desarrollarse de manera pragmática y en ocasiones improvisando soluciones.

2. Al principio atendió sólo educación primaria en la jornada de la mañana. Posteriormente a partir de las demandas de la población⁶ se empezó a dar un proceso de fortalecimiento de las instituciones educativas de la zona. Los años noventa fueron épocas de consolidación. La SED entregó la primera planta física a la población educativa en 1992 y amplió la cobertura hasta grado once. En el año 2002 se unificaron el CED Pradera Esperanza y el colegio Arborizadora Alta.



Aulas provisionales para 3 años construidas en 1995, pasados los cuales el colegio sería ampliado. En el 2010 con algunas mejoras

En cuanto a recursos de la institución, en realidad son escasos: cuenta con algunos proyectores; la biblioteca es un salón que fue adecuado para ello, allí se organizan los libros, pero carece de sala de lectura. La planta física ha tenido que modificarse en consonancia con las exigencias de la situación y aumento de la demanda de cupos.

⁶ El 29 de marzo de 1992 la comunidad exige al alcalde de Bogotá Juan Martín Caicedo Ferrer la apertura del bachillerato en la jornada de la tarde.



Diana Carolina Ruano Rincón, en Plaza capital
“Los indígenas, tras espacios ancestrales en Bogotá”

Gracias a las actividades lúdicas los niños se integran y comparten en un ambiente multicultural.

Integración en los colegios

Dentro del plan de la ONIC, en el que se pretende una inclusión de los niños indígenas en los colegios de Bogotá, se realizan visitas a estas instituciones con el fin de desarrollar algunas actividades lúdicas, para lograr una integración y concientización en los niños sobre temas relacionados con el medio ambiente y la diversidad cultural y racial.

De esta forma, el pasado sábado 21 de febrero los niños del colegio Monte Blanco de Usme se dirigieron al colegio Arborizadora Alta, en la localidad de Ciudad Bolívar, con el fin de lograr una integración entre 60 niños de las dos instituciones educativas.

Los estudiantes se reunieron en una Maloca del colegio Arborizadora Alta, construida como parte de un proyecto llamado Latá-latá (que significa igualdad). Este trabajo nació por el interés de mejorar la convivencia y la forma en la que los niños se relacionan entre ellos. La profesora Cielo Ibáñez, una de las promotoras de esta idea, asegura que la Maloca “es un espacio para encontrarnos como iguales”.

Además del proyecto encaminado a la integración en los colegios, los niños indígenas tienen la oportunidad de compartir con los niños de su propia comunidad en escuelas de música. Foto: Cortesía Banco de Archivo de la ONIC

Esta Maloca o Kankurúa (que significa casa cósmica) fue construida tomando como referencia los saberes indígenas, por eso, este lugar es sagrado. Para entrar es necesario hacerlo mirando hacia fuera y para salir se debe mirar hacia adentro, porque cada vez se entra y se sale del vientre de la Madre Tierra.

Para el encuentro de integración que se realizó el sábado 21 de febrero, se colocaron en el centro de la Maloca elementos utilizados por los indígenas, como instrumentos musicales, plantas medicinales y agua, con lo que se pretendía entender el concepto de vida para los pueblos aborígenes.



Gracias a las actividades lúdicas los niños se integran y comparten en un ambiente multicultural.

La primera actividad que se llevó a cabo fue la construcción de una gran ‘telaraña’ de lana elaborada por todos los asistentes, que tenía como objetivo la integración y el reconocer a los demás. La madeja de lana se iba pasando de una persona a otra, cada uno la desenrollaba, se presentaba y la pasaba a uno de sus compañeros.

Así se unieron todos los 70 individuos que se encontraban en la Maloca, dentro de los que había niños, indígenas, estudiantes universitarios que se querían vincular al proyecto y padres de familia. Todos ellos se unieron como ‘hermanos’ y se comprometieron a trabajar para mejorar el medio ambiente y las relaciones con los demás, esto al tener en cuenta los saberes indígenas, que les enseñaron a cuidar la naturaleza y a convivir sin ninguna distinción racial.

La segunda actividad consistió en mostrarles a los niños lo que pasaba cuando una comunidad era víctima del desplazamiento. Para esto se tomaron unas tinajas o vasijas que fueron quebradas, como símbolo de la desintegración a la que se enfrenta la comunidad que ha sido desplazada y separada de su colectividad.

Los niños tenían que volver a construir la vasija, acción que pretendía representar la reconstrucción del tejido social de las comunidades desplazadas. Así como la vasija, este restablecimiento social presenta problemas y lesiones en su organización, pues al dejar su territorio de origen, los indígenas pueden perder su identidad.



Recuperación de la memoria etnobotánica

Una práctica generadora de aprendizaje significativo

Nelson Enrique Laguna Rodríguez¹
Colegio Brasilia-Usme I.E.D.

*“¡Con las hojas de esa matica,
mi mamá me curó el dolor de barriga!”.*

Resumen

Esta propuesta no nació de una pregunta de investigación, ni de mis reflexiones epistemológicas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino a partir de la convivencia y el acompañamiento a los estudiantes. Nació de la expresión espontánea de uno de ellos al mirar la huerta escolar: “¡Con las hojas de esa matica, mi mamá me curó el dolor de barriga!”.

La exclamación del estudiante me generó varios cuestionamientos que propiciaron cambios en la práctica docente. Uno de ellos fue la necesidad de dar funcionalidad al conocimiento del aula y hacerlo competencia en y para la vida del estudiante. Otro fue la urgencia de utilizar los saberes del núcleo fa-

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es Magíster en Historia por la Universidad Javeriana. Se desempeña actualmente como Docente-investigador. Correo: kike545454@yahoo.es - Esta propuesta es implementada en el Colegio Brasilia-Usme, I. E. D. Carrera 1º bis Este, Calle 73D sur, Localidad 5º- Usme.

miliar y del joven, para combinar el conocimiento, como afirmó Ausubel, y así obtener aprendizaje significativo. El filósofo griego Sócrates no se equivocó al decir que él, como maestro, aprendía de sus discípulos.

La propuesta se implementó por medio de la elaboración tanto de herbarios como insectarios del medio local, describiendo sus formas y usos, por medio del dialogo con los padres. Posteriormente, estos trabajos se expusieron en el aula y aún se conservan, con el fin de valorar la tradición oral y etnobotánica, de los habitantes de la Localidad.

La presente fue pensada e implementada en el año 2005 y a partir de esa fecha ha tenido varias etapas. Los dos primeros años dedicados a la consolidación y maduración del proyecto, acerca de cómo generar competencias sociales en el estudiante que lleven a la aplicación de la disciplina a su cotidianidad. Los últimos tres años se han destinado a la realización, valoración y reconocimiento del recurso etnobotánico y del núcleo familiar por medio de los herbarios y su socialización en el salón de clase.

El éxito de la propuesta radicó en la vinculación de los padres y la transmisión de su saber etnobotánico a las nuevas generaciones. Este legado de la memoria generacional (Halbwachs, 2000), es escasamente tenido en cuenta tanto por las nuevas generaciones como por la escuela, perdiendo importancia la familia como primer educador del individuo (Bourdieu, 1997).

Por lo anteriormente expuesto, el problema que pretende resolver la presente innovación se puede sintetizar en el siguiente interrogante: ¿Puede la tradición-oral-familiar desarrollar competencias en el estudiante, que se articulen con el saber teórico impartido en el aula, y en tal articulación se pueden proponer nuevas formas de integración de saberes que generen distintas perspectivas de conocimiento?

Palabras clave

Memoria, Etnobotánica, Etnofarmacia, Aprendizaje significativo, Saberes, Territorios.

Objetivos

Los objetivos que la innovación se plantea son:

- Proponer formas de articular los saberes tradicionales y académicos en el aula, con el fin de dotar al estudiante de herramientas para el desarrollo de competencias para la vida.

- Valorar la tradición oral del núcleo familiar como herramienta válida para la generación de competencias no sólo prácticas sino axiológicas, que mejoren la calidad de vida del estudiante y de la comunidad en general.
- Desarrollar en el estudiante el aprendizaje significativo como forma de valorar las tradiciones familiares, para articular múltiples saberes que lleven al bienestar de los procesos académicos y personales.
- Promover diálogos intergeneracionales sobre diversos temas para estrechar los lazos familiares y promover el interés por el conocimiento, las costumbres y la cultura.

Contexto teórico

Los trabajos de historiadores (Toledo, 1982) y (Arbeláez, 1998) y antropólogos (Strauss, 1872) y (Bateson, 1991), han mostrado que el conocimiento de las plantas y sus propiedades fue desarrollado por los nativos americanos y transmitido a las nuevas generaciones por medio de la oralidad. En Colombia, desde la Colonia, se estimó este recurso natural pero no fue sino hasta la Expedición Botánica cuando se elaboró un inventario de la biodiversidad granadina, bajo el espíritu crítico del Siglo de las Luces (Nieto, 2007). Este conocimiento de la farmacología americana fue aprovechado por la Comunidad Jesuita, la cual creó el monopolio de la quina fusionando “el poder de Dios” con el de la naturaleza, dando origen a la leyenda terapéutica de la “Corteza de los Jesuitas” (Nieto, 2000).

La Ilustración y el interés empirista, otorgaron un nuevo impulso a los estudios de la naturaleza que dieron origen a la jerarquización, ordenación, clasificación y apropiación de los bienes naturales por parte de los discursos científicos que emanaban de Europa (Foucault, 1984 y Lander, 2005).

La apropiación de la biodiversidad granadina se hizo a nombre del rey y en función de Europa, lo que refleja el carácter de dominación eurocéntrico (Lander, 2005) en la naciente clasificación taxonómico-botánica y cuyo acto de fundación lingüístico fue el latín o la lengua clásica de la ciencia occidental. La expedición de Mutis se fundamentó en la tradición oral de las comunidades indígenas a las cuales no se les concedió ni el mérito ni la patente de este saber tradicional y riqueza etnofarmacológica, siendo usurpada por discursos de poder que se dieron a finales del siglo XVIII (Nieto, 2000).

Fundamentados en este marco teórico-histórico de dominación, se pretende rescatar dicha tradición oral, contenida en la memoria etnobotánica familiar y estimarlo bajo nuevas perspectivas y ópticas multidisciplinarias, propuestas en el aula de clase.

Contexto Socio-espacial de la propuesta Etnobotánica

La propuesta se desarrolló en el colegio Brasilia-Usme en la Localidad 5°, situado en “las goteras de Bogotá”, es decir que se extiende sobre los cerros orientales, los cuales exceden los 2.600 metros de altura y en la cual se encuentra la reserva conocida como el páramo de Sumapaz.

Esta Localidad está relativamente poblada, contando con el privilegio de ser la que tiene el mayor índice de terreno rural entre las demás localidades; en su parte urbana, sobresalen algunas migraciones que se han establecido como colonias y que le han dado el nombre a varios barrios como “Barranquillita o Cartagenita”, además de motivar cierta idiosincrasia tanto en las casas como en el barrio y la Localidad.

Al pasear por estos barrios se observa en las terrazas y antejardines la vegetación que adorna las fachadas y en ellos sobresalen algunos árboles de cerezo, cafetos, entre otros, que no pertenecen al piso térmico de páramo ni mucho menos a la vegetación endémica de la región.

La observación esporádica de estos antejardines con vegetación no endémica hizo que dicha observación se tornara en objeto de estudio, y se indagara el por qué los vecinos sembraron estas plantas aquí. La tarea planteada se desarrolló con los estudiantes de Grado 5° a 9° que habitan en el barrio, indagando en la memoria de los padres, el porqué de la migración hacia la Localidad, de la siembra de estas plantas y no de otras, etc. Esta interacción familiar además de generar un diálogo intergeneracional sobre diversos temas, se complementó en el aula y sirvió de anclaje de tradiciones y fundamentación del proyecto de vida del estudiante (Halbwachs, 2000).

Al indagar por la siembra de estas plantas y no de otras, cada hogar evocó los motivos no sólo de la siembra de dichas plantas sino además los motivos de sus desplazamientos a la Localidad, sus experiencias y expectativas respecto de cada miembro de la familia y por supuesto del estudiante frente al sistema educativo y la vida. El conocimiento etnobotánico que poseen los padres es transmitido a sus hijos cuando ellos preguntan por las plantas y jardines caseros que serán el material de la elaboración del herbario e insectario que clasifica la biota del lugar.

Metodología

Los estándares de Ciencias Sociales exigen unos mínimos promocionales que indagan acerca de la biodiversidad y de la relación entre las culturas (MEN, 2004); dichas competencias fueron abordadas por la propuesta “*Recuperación de la memoria etnobotánica*”, que tiene en cuenta el contexto

cultural del estudiante brasilista, y además parte de sus experiencias para combinar el conocimiento y dar un nuevo significado al aprendizaje (Sanjurjo y Vera, 1994).

La propuesta se desarrolló al abordar las competencias antes mencionadas, realizando una somera clasificación las hojas de las plantas sobre un cartón y elaborando una descripción que detalla su forma, color y uso, olor y hasta el nombre vernacular de cada planta. De la misma forma se elaboró el insectario con los insectos de la casa o del entorno.

El herbario promueve el diálogo intergeneracional que se propicia con la pregunta y la descripción densa (Gertz, 1989), sobre las plantas de la casa y sus usos, el cual evoca el conocimiento etnofarmacológico familiar, que se sistematiza en el herbario.

Estos trabajos se presentaron en el aula frente, conservándose los mejores (fotos) para una próxima exposición y de esta forma se redime la tradición oral de cada familia (Abel, 1996).

Muestras de la propuesta



Herbario etnobotánico



Insectario endémico



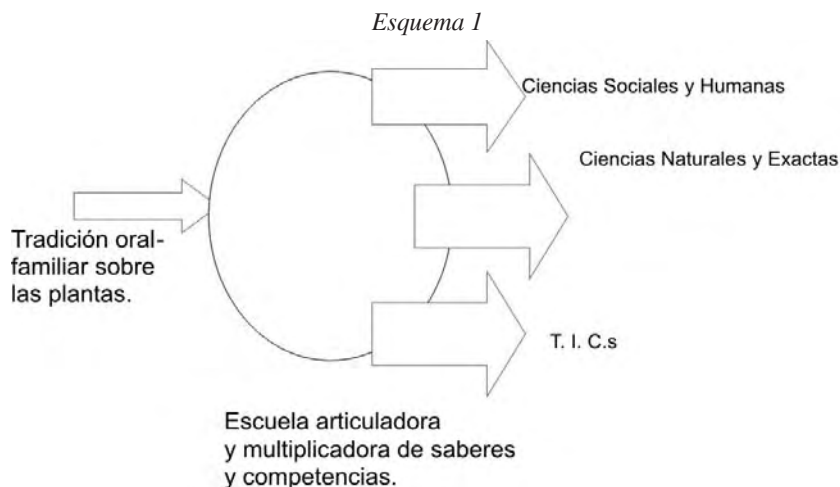
Estudiantes del colegio Brasília



Herbarios

La elaboración del herbario etnobotánico sirvió de eje a la interdisciplinariedad ya que vincula los presaberes del estudiante con las diversas áreas del conocimiento porque articula los aspectos culturales, espaciales y temporales que estudia las Ciencias Sociales y Naturales expresadas en los estándares (MEN, 2004). También se articuló con las TIC's, puesto que se elaboró un mapa topobotánico donde se ubica cada planta y se muestra la localización de la biodiversidad de la U. P. Z y de la Localidad 5°.

Veamos el esquema del proceso cognitivo



Por otro lado, el estudiante realizó una labor de recopilación de la biodiversidad local, resignificando su aprendizaje y estimando tanto las tradiciones familiares como el poder terapéutico de cada planta (Nieto, 2000).

Conclusiones

Más allá de elaborar el herbario-etnobotánico para exaltar el conocimiento individual con una nota cuantitativa, se pone en juego la competencia del aprendizaje autónomo como eje principal de la escuela (Carretero, 1995). Aunado al diálogo generacional que se promueve sobre el conocimiento y uso de las plantas y su poder etnofarmacológico se propicia también el conocimiento de los alimentos consumidos a diario, ya que algunos de los estudiantes desconocen la preparación y el valor nutritivo de los mismos.

El fin esencial de la propuesta es el diálogo familiar y la transmisión del metaconocimiento del entorno natural que se transmite de padres a hijos, y que, hasta el momento, no había sido tenido en cuenta en la escuela, no obstante hacer parte de la labor esencial de la familia y ser fundamento de

la educabilidad en el estudiante que es la base del sistema educativo (Téllez, 2002).

El impacto que genera la propuesta pedagógica “*Recuperación de la memoria etnobotánica*”, se capitaliza en etapas, ya que a corto plazo se obtiene una satisfacción no sólo académica sino de vinculación del conocimiento tradicional -familiar hacia la escuela en los ciclos 3º y 4º; a mediano plazo con la sistematización de la experiencia y elaboración de un mapa topobotánico donde se implementa el uso de las TIC’s. Y, a largo plazo, el estudiante puede articular su saber etnobotánico con la especialidad sobre biotecnología y manipulación de alimentos, del colegio Brasília-Usme, que se ha venido implementando en el ciclo 5º, en asocio con la Universidad Uniagraria. Especialidad que se adelanta desde el año 2007, y cuya finalidad es que el estudiante tenga la posibilidad de implementar un conocimiento técnico y el desarrollo de competencias laborales que generen proyectos productivos.

La elaboración de los herbarios da cabida a múltiples saberes y tradiciones por la diversidad étnica (desplazados) de los habitantes de la Localidad de Usme, a la vez que se han vinculado múltiples tradiciones culturales y cosmovisiones acerca del aprovechamiento de los recursos naturales.

Se promueve la deconstrucción del conocimiento científico, fundamentado en el saber tradicional y valorarlo como eje válido y esencial del conocimiento occidental.

Se ha motivado la visita de los padres de familia al colegio no exclusivamente como acudientes de los estudiantes sino como gestores de conocimiento, que deben socializarlo para el bienestar general.

Una de las proyecciones a largo plazo de la propuesta es la de elaborar una guía-etnobotánica de la Localidad 5º de Usme, con la participación tanto de docentes como de estudiantes de toda la Localidad, generando nuevas perspectivas de conocimiento, difusión y comercialización de plantas medicinales tanto en huertas caseras como cultivos hidropónicos (agricultura urbana) que generen ingresos.

Dentro de las proyecciones a futuro está la de crear una página web que reúna una muestra de los herbarios elaborados en los colegios de la Localidad para la difusión de dicha experiencia.

Anexos

Veamos algunas evidencias de la propuesta



*Plantas donadas por la familia de Carolina Beleño al colegio Brasilia-Usme.
(Grado 8°).*



Estudiantes del colegio Brasilia-Usme. Grado 6°

Bibliografía

- Abel, C. (1996). *Ensayos de historia de la salud en Colombia. 1920-1990*. IEPRI-CEREC. Bogotá.
- Ausubel, P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, Una perspectiva cognitiva*. Paidós. Barcelona.
- Bateson, G. (1991). *El espíritu y la naturaleza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá*. (2006). Orientaciones Curriculares para el Campo de Pensamiento Histórico. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Carretero, M. (Comp.). (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. AIQUE. Argentina.
- Estándares Básicos de Competencias, en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. (2004). Formar en Ciencias ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Foucault, M. (1984). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Halbwachs, M. (2002). *Fragmentos de la memoria colectiva*. Athenea Digital. N°2. Otoño.
- Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica* (2008). Premio 2007. Autores varios. Bogotá. SED-IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Laguna Rodríguez, N. (2009). *Recuperación de la memoria etnobotánica*. En Escuela País Tinta. N° 66. Bogotá.
- Lander, E. (Comp.) (2005). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales, Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, UNESCO. Buenos Aires.
- Maestros que aprenden de Maestros*. (2008). Construyendo juntos una educación de calidad. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Nieto Olarte, M. (2000). *Remedios para el Imperio. Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*. ICANH. Bogotá.

_____. (2007). *Orden natural, orden social. Ciencia y política en el Semanario del Nuevo Reino de Granada*. CSIC. Madrid.

Pérez Arbeláez, E. (1998). *José Celestino Mutis, su vida y obra*. Fondo FEN. Bogotá.

Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje escolar. Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

Strauss, C. L. (1972). *El Pensamiento Salvaje*. Fondo de Cultura Económica. México.

Téllez Iregui, G. (2002). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Toledo, V. M. (1982). *La etnobotánica hoy: reversión del conocimiento, lucha indígena y proyecto nacional*. Biótica, Vol. 7 N° 2. México.

Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI. España.

www.google.earth.com

www.google/herbarios/



Un proyecto de vida lejos de la violencia

*María Yaneth Ruíz Ávila¹
Maritza Cárdenas Bermúdez²*

Colegio Tenerife Granada Sur IED. Localidad quita (Usme) Minga Tenerife.

Resumen

El proyecto Minga Tenerife es un espacio pedagógico fundamentado en el trabajo en equipo, que les permite a los estudiantes integrar saberes y utilizarlos para resolver situaciones planteadas en forma óptima, creativa y rentable; su objetivo es estructurar en cada estudiante un proyecto de vida personal, laboral y profesional alejado de la violencia, en el que a partir de la interacción de todas las disciplinas los estudiantes aprendan a reconocerse como individuos valiosos (Ciclo Uno), a reconocer la importancia de su papel en la sociedad (Ciclo Dos), a tomar medidas para mejorar el entorno (Ciclo Tres), a conformar una microempresa (Ciclo Cuatro), a perfilar su profesión teniendo en cuenta habilidades, gustos y necesidades y finalmente a incursionar en el mundo de la investigación (Ciclo Cinco).

1 Licenciada en Biología, especialista en Edumática, especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, estudiante de último semestre de maestría en Educación. Correo: yarruavi@yahoo.es

2 Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Ciencias Sociales, especialista en Edumática y en Recreación Ecológica y Social. Correo: zaidasarca@yahoo.com

Palabras clave

Minga, Proyecto de vida, Interdisciplinariedad, Valores, Convivencia, Identidad, Ser social, Entorno, Emprendimiento, Exploración vocacional, Sentido de pertenencia.

Introducción

Minga es una palabra que proviene del quechua (*mínka*) y hace alusión al trabajo en equipo, (Documento en línea: etimología de la palabra Minga).

Partiendo del sentido de la minga, el IED Tenerife – Granada Sur ha consolidado un proyecto denominado Minga Tenerife con la participación de toda la comunidad educativa, cuyo objetivo fundamental es la realización de un trabajo conjunto, interdisciplinario y participativo, en el que los saberes de cada una de las asignaturas se integren de manera articulada permitiendo mayor significación del proceso de enseñanza- aprendizaje y la estructuración del proyecto de vida personal, laboral y profesional de los educandos.

A continuación se plantean algunos referentes teóricos sobre los que se fundamenta la propuesta:

Los cambios vertiginosos de los últimos tiempos nos conducen a replantear nuestra forma de ver el mundo, retomando a Tobón, Rial, Carretero y García (2006), citados por Oviedo, Yajaira (2009:2), se requiere de una visión compleja y abarcadora, entendida como un desempeño integral idóneo que debe demostrar al sujeto en variados contextos y que engloba las dimensiones afectivas, motivacionales, cognitivas y actitudinales. Así, desde una visión compleja del sistema educativo, las distintas disciplinas deben dejar a un lado el antiguo paradigma simplista, para unirse y buscar soluciones conjuntas que permitan la formación integral del individuo.

A este respecto Morin, Edgar (2003:16) afirma que “precisamos un pensamiento que intente reunir y organizar los componentes (biológicos, culturales, sociales, individuales) de la complejidad humana e inyectar los aportes científicos en la antropología”, para lograrlo se debe tener en cuenta, como lo afirma Arroyave, Dora Inés (2003:362), que el contexto, en este caso el contexto educativo, es el lugar de las interacciones, de los intercambios, de los encuentros, y a partir de allí el universo entero puede ser considerado como un inmenso entramado, con una inagotable red de relaciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente.

Para tal fin, en el proyecto Minga Tenerife teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes, en cada uno de los grados y ciclos se han establecido parámetros específicos que refuerzan las competencias axiológicas, junto con las habilidades y destrezas artísticas, comunicativas y científicas necesarias para consolidar la red de saberes que les permitirán ser altamente competentes ante las exigencias del entorno.

Sin dejar de lado el eje vertebrador del PEI, que en este caso es la comunicación y la expresión artística, el proyecto Minga Tenerife se ha organizado de manera que cada año una de las áreas o campo del conocimiento lidere el proceso, convirtiéndose en el eje articulador alrededor del cual confluyan todos los demás campos del saber. Este eje articulador planteará un tópico generador que desencadenará el trabajo colectivo.

¿Cuál fue el problema?

El diagnóstico institucional realizado en el año 2007, deja en evidencia las siguientes problemáticas:

- La institución educativa se encuentra ubicada en una zona caracterizada por alto índice de violencia social e intrafamiliar.
- Un gran número de estudiantes permanecen solos, o no cuentan con una figura de autoridad; lo que los hace susceptibles a la influencia de grupos juveniles callejeros de diversas culturas urbanas.
- Gran porcentaje de estudiantes asisten a la institución para escapar de sus conflictos personales y/o familiares más que para aprender y mejorar su proyecto de vida.
- Las diferentes áreas trabajan en forma aislada, basando sus planes de estudio en temáticas, muchas de las cuales no responden a las necesidades de la comunidad, lo que ocasiona desmotivación y un conocimiento fraccionado de la realidad, que no permite el fortalecimiento de competencias.

¿Cuál es la solución?

El proyecto Minga Tenerife surge como una opción para minimizar o eliminar dichas problemáticas, mediante la estructuración de diferentes opciones (competencias, destrezas y habilidades), que de acuerdo con el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes, les brinde la oportunidad de forjar un proyecto de vida alejado de la violencia.

¿Cómo se estructura ese proyecto de vida?

Basados en Gómez, Eduardo (2003:350), quien se apoya en Gardner, todos los seres humanos poseen por lo menos ocho formas distintas de inteligencia: lingüística, lógica, matemática, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapersonal (hacia nosotros mismos), interpersonal (hacia otras personas) y existencial (que nos permite plantear problemas sobre la vida, la muerte y la realidad). Hay que abrir espacio en los planes de estudio para el fomento de la motivación intrínseca y las emociones, buscando la mejor combinación entre las pautas generales para los grupos de estudiantes y las que deben corresponder con las distintas personalidades.

Convencidos de que estas múltiples inteligencias establecen diferencias marcadas en los sujetos, no sólo en su manera de apropiación de conocimientos, sino en su personalidad, y reconociendo la dificultad de identificar el tipo de inteligencia que predomina en cada estudiante, se piensa que brindando distintas alternativas de acuerdo con su desarrollo cognitivo y psicosocial los estudiantes en forma selectiva elegirán las herramientas que mejor se adapten a su proyecto de vida.

La propuesta consiste, entonces, en establecer un lineamiento que delimite y a la vez articule los procesos pedagógicos, de acuerdo con las características propias de la edad.

Así:

Ciclo 1 (Grados 0, 1 y 2): SER- IDENTIDAD. Los niños aprenderán a reconocerse como personas valiosas, autónomas y únicas.

Ciclo 2 (Grados 3, 4 y 5): SER - SOCIAL. Además de reconocerse como ser único, el estudiante aprende a reconocer la importancia del otro y la importancia de la colectividad.

Ciclo 3 (Grados 6 y 7): SER - ENTORNO. El estudiante reconoce su capacidad de liderazgo, identificando que puede destacarse dentro de un grupo para influir en forma positiva sobre el entorno.

Ciclo 4 (Grados 8 y 9): SER - EMPRENDEDOR. Al tener incidencia sobre el entorno, puede articular e interrelacionar todos los aprendizajes, competencias, habilidades y destrezas en la conformación de una microempresa que propenda por la conservación del ambiente y se fundamente en la sana competencia.

Ciclo 5 (Grados 10 y 11): SER - PROFESIONAL E INVESTIGADOR. Con visión futurista y compleja, el estudiante estará en capacidad de interrelacionar aprendizajes, competencias, habilidades y destrezas en el direccionamiento de su perfil profesional; y con pensamiento crítico podrá investigar, cuestionar e incidir en diversas problemáticas del ámbito económico, político, cultural y social.

¿Cómo se implementa la propuesta?

En la primera fase, que corresponde a la planeación, a partir del tópico elegido para el año lectivo y el lineamiento establecido para la estructuración del proyecto de vida, se establecen los objetivos, logros, temáticas y estrategias por ciclo y por grado de cada una de las asignaturas; además de las salidas pedagógicas para reforzar el trabajo de aula. También se determinan las pautas para la presentación final de resultados haciendo énfasis en las competencias artísticas, comunicativas, cognitivas y axiológicas y las estrategias de evaluación de los micro- y macro- procesos.

En la segunda fase, o fase de implementación, ya con los acuerdos colectivos del trabajo interdisciplinario y de transversalidad curricular, el proyecto se desarrolla en cada asignatura del campo durante todo el año y al final de éste los resultados se muestran en la Feria Tenerife, mediante presentaciones propias del nivel de acuerdo con la planeación. En éstas los estudiantes ponen en práctica todas las competencias, destrezas y habilidades adquiridas durante el proceso pedagógico.

Para la tercera fase, o de evaluación, se plantean como estrategias de seguimiento el trabajo dentro y fuera del aula, la apropiación de competencias cognitivas, comunicativas, artísticas, axiológicas, deportivas y la interrelación de saberes. En síntesis, el desempeño manifestado durante todo el proceso y en la presentación final (Feria y sustentación ante público).

La evaluación general del proyecto se realiza a partir de la observación participante, de entrevistas aleatorias y de la retroalimentación de experiencias de los estudiantes, docentes y de los padres de familia quienes están indirectamente vinculados en el proceso.

En la fase cuatro, se realizan los ajustes, para aplicar los correctivos del proceso.

¿Cómo pasar del dicho al hecho?

La Minga del año 2009 definió que el eje vertebrador sería Sociales y el tópico generador “El bicentenario”.

Población. Participaron ambas jornadas de la sede A en todos los ciclos y grados.

Implementación, evaluación y descripción de las actividades en el aula

En los diferentes ciclos se determinaron las temáticas en torno a subproyectos que apuntaban al macro-proyecto “El bicentenario”, con actividades disciplinarias, planeadas y programadas colectivamente en forma interdisciplinaria para desarrollar competencias, destrezas, talentos y habilidades, correspondientes a las diferentes edades de los estudiantes.

El trabajo fue expuesto en la feria pedagógica local en el colegio Valles de Cafam y en la Feria Institucional Minga, llevada a cabo al final del año. En ella se muestran todas las expresiones artísticas y el consolidado de los respectivos trabajos de aula. La descripción detallada del proceso puede verse a continuación:

CICLO 1: (Grados 0, 1, 2)

Sub-proyecto: Nuestras Huellas

Temáticas

- Colores
- Documentos indígenas, música
- Aplicación colores, diversas texturas, explorar sonidos
- Diseño elaboración de artesanías, molas, bordados
- Expresión corporal- danzas
- Visita Museo del Oro

Actividades

Desde las diferentes dimensiones y asignaturas, se hizo énfasis en el refuerzo de la identidad y como estrategia pedagógica se leyeron algunos relatos y cuentos indígenas.

El producto final fue la elaboración de artesanías, collares, anillos, aretes y demás accesorios con insumos caseros como maíz pira, pasta, chaquiras y algunos granos, para lo cual se aplicaron técnicas sencillas de pintura y dibujo. A través de exposiciones se observaban los avances y el desarrollo de habilidades.

Estrategias de evaluación

En el aula al final de cada periodo se exhibían las artesanías y se realizaba la retroalimentación correspondiente. El avance en el proceso se midió con indicadores que se daban a conocer a través de los boletines, al terminar cada periodo y, finalmente, se evaluó la exposición de accesorios en la Feria Minga Tenerife.

CICLO 2: (Grados 3, 4 y 5)

Sub-proyecto: Expresión Artística Y Grandes Próceres

Temáticas

- Plantas de uso alimenticio e industrial
- Sociedades históricas de la época
- Manejo de artesanías en barro, máscaras, maquillaje
- El trueque, los impuestos, categorización de años
- Narrativa de la época
- Danzas, actividad física y deportes de la época
- Presentación oral de las muestras plásticas
- Consulta de materiales y temáticas

Actividades

Grado Tercero: para la apropiación de la Ruta Comunera, en Artes, se elaboró el mapa de Colombia y el recorrido utilizando diferentes materiales; se construyeron maquetas que representaban un día de mercado en la época, así como réplicas de las iglesias de la Colonia y de escultores representativos. Se desarrollaron cuestionarios y se hicieron lecturas referentes a la época colonial.

Grado Cuarto: documentación sobre la imprenta y los derechos humanos con elaboración de cartelera y exposiciones más un pequeño debate. Investigaciones sobre el sitio histórico. Los estudiantes, ubicados en el centro de Bogotá, realizaron esculturas sobre algunos sitios, consultas de artistas de la época colonial y réplicas de algunos artistas con boceto en plastilina y la presentación final en arcilla. También hicieron esculturas sobre los arcos religiosos y dibujos en papel utilizando sombra.

Quinto: la temática de héroes y heroínas se desarrolló con esculturas en plastilina y en arcilla, consultas sobre los más representativos de la época, cartelera y exposiciones, también bocetos en sombra.

CICLO 3: (Grados 6 y 7)

Tópico: El vestido y la ciudad

Temáticas

- Ubicación de la época histórica y geográfica
- Evolución del vestido, actividades históricas y sociales
- Importancia de los museos y caracterización de las ciudades
- Principales acontecimientos históricos del Bicentenario
- Expedición botánica, fauna y flora de la región, tintes
- Especies animales y vegetales de Bogotá
- Narrativa, mitos y leyendas de la región

- Vocabulario básico de los componentes de la ciudad y el museo, uso de comparativos en inglés
- Técnicas para la presentación de trabajos escritos
- Evolución de las máquinas para la elaboración de telas y costuras y desarrollo tecnológico en el Bicentenario
- Pensamiento espacial y geométrico en el estampado de telas, sistema de cambio
- Plano de la ciudad, plano del museo, pensamiento económico
- Elaboración del traje típico y el friso para la exposición
- Elaboración del cuento
- Manejo del color, diseño, moda, texturas, danzas, arte primitivo y arte precolombino
- Juegos tradicionales de las regiones, deportes e indumentarias deportivas de la época, escenarios deportivos, deportistas destacados.

Actividades

En cada una de las asignaturas se determinaron las temáticas respectivas de acuerdo con el tópico de evolución del vestido durante el Bicentenario y durante el año los estudiantes, distribuidos en grupos, previa autorización de los padres de familia, se documentaron y trabajaron en actividades específicas.

Todas las actividades se encaminaban a lograr la apropiación por parte de los estudiantes de diversos conceptos y el reconocimiento y caracterización del periodo comprendido entre el 1810 y 2010, al final del año los estudiantes expusieron sus avances en la Feria Minga.

Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación se fundamentaron en el trabajo individual y grupal, cada docente evaluó los avances adquiridos durante el periodo, haciendo las correcciones respectivas para ir consolidando el proyecto final.

El informe de los avances se presentó en el boletín mediante un indicador de desempeño específico para el proyecto Minga y finalmente se evaluó la apropiación de saberes desde cada asignatura y la participación del grupo en la exposición de la Feria Minga Tenerife realizada en el corte del cuarto periodo.

CICLO 4: (8 y 9)

Sub-proyecto: Producción Empresarial

Temáticas

- Generalidades del proyecto empresarial

- Selección del producto y profundización sobre los componentes
- Elaboración del producto
- Importancia de la investigación etnográfica en el estudio de mercados
- Sectores económicos
- Generalidades físicas y económicas de Colombia
- Historia de los productos seleccionados
- Uso del producto en Colombia durante el Bicentenario.
- Cotizaciones de materia prima, facturas y estimación de costos.
- Relación costos beneficios y apropiación de conceptos de oferta y demanda.
- Logos, empaques y publicidad de la empresa y el producto.
- Campañas publicitarias.
- Derechos de autor y competencia sana.
- Posturas corporales durante la elaboración del producto y la sustentación empresarial.
- Reglamentación ambiental y sello verde.
- Técnicas de manipulación de alimentos.
- Vencimiento del producto, control de calidad y normatividad de la Secretaría de Salud.
- Pautas para la presentación de trabajos escritos, textos e instructivos.
- Presentación de la empresa en inglés y elaboración de volantes.

Actividades

Inicialmente se trabajaron las recomendaciones generales para la participación en el proyecto empresarial (productos de aseo para Octavo o alimentos para Noveno). Posteriormente se consolidaron los equipos de trabajo previa autorización de los padres de familia y en cada una de las asignaturas se determinaron las temáticas respectivas, de acuerdo con el tópico de pensamiento emprendedor y producción empresarial.

Todas las actividades se encaminaban a lograr la apropiación por parte de los estudiantes de diversos conceptos y el reconocimiento y caracterización de las respectivas empresas en el periodo comprendido entre el 1810 y 2010.

Este trabajo se fue adelantando paulatinamente durante cada periodo académico y se iba retroalimentando con las diferentes temáticas propias del plan de estudios de cada asignatura. Una vez establecidas las empresas y elaborados los productos se dieron las pautas para la identificación y representación de las mismas y finalmente los micro- empresarios presentaron un trabajo escrito en medio magnético constituido por capítulos (temáticas vistas en cada asignatura), con normas APA y una presentación en diapositivas para la sustentación final.

Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación se fundamentaron en el trabajo individual y grupal, cada docente evaluó los avances adquiridos durante el periodo, haciendo las correcciones respectivas para ir consolidando el proyecto final.

El informe de los avances se presentó en el boletín mediante un indicador de desempeño específico para el proyecto Minga y finalmente se evaluó la apropiación de saberes desde cada asignatura y la participación del grupo en la exposición de la Feria Minga Tenerife realizada en el corte del cuarto periodo.

Grado Octavo sustentó en el salón ante sus compañeros de clase y grado Noveno lo hizo en el aula múltiple con la participación de compañeros, docentes y padres de familia. La valoración obtenida en la sustentación equivale al 50% del cuarto periodo en cada una de las asignaturas.

Finalmente se reforzó la apropiación de saberes mediante la participación del grupo en la exposición de la Feria Minga Tenerife realizada al terminar el cuarto periodo, estos resultados pueden ser tenidos en cuenta como actividad de recuperación en las diferentes asignaturas.

CICLO 5: (Grados 10 y 11)

Sub-proyecto: Proyecto de vida e Investigación

Temáticas

- Pautas para la presentación de anteproyectos de investigación
- Trabajo de dirección de grupo con lineamientos establecidos desde coordinación para el reconocimiento del ser y del proyecto de vida.
- Aplicación de diferentes test para determinar habilidades y talentos y una posible inclinación profesional.

Actividades

Inicialmente se realizó un trabajo pedagógico entre los docentes de secundaria ya que cada uno de ellos dirigió un promedio de tres equipos de investigación.

Posteriormente se realizó un trabajo de aula en dirección de grupo y en algunas asignaturas para identificar el proyecto de vida de cada uno de los estudiantes de Décimo, sus gustos, talentos, habilidades y afinidades. Desde Orientación se realizó una exploración para determinar la profesión más viable de acuerdo con los recursos y potencialidades de cada estudiante.

Recibida la orientación que le permitió al estudiante definir su posible desempeño a nivel laboral o profesional, se dieron las indicaciones para plantear

una pregunta de investigación que posteriormente se fue reorganizando en trabajo dirigido durante el año y previamente establecido por cada uno de los tutores.

Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación se fundamentaron en el trabajo individual y grupal, cada docente tutor evaluó los avances adquiridos durante el tiempo de tutoría, haciendo las correcciones respectivas para ir consolidando el anteproyecto final.

A fin de año se le asignó el documento escrito a otro docente con un formato en el que previamente el tutor debía registrar las observaciones y el seguimiento del grupo de investigación y de cada uno de sus participantes, para que se le fijase una valoración general que será tomada en cuenta en todas las asignaturas.

Finalmente se realizó la exposición de los proyectos de investigación en el aula múltiple, ante jurados, compañeros y padres de familia.

¿Cómo se hace la evaluación general del micro y macro - proceso Minga 2009?

El micro-proceso se evaluó en el aula en cada una de las asignaturas, atendiendo a los siguientes elementos: interés y trabajo en el aula, síntesis y elaboración de trabajos escritos, apropiación de saberes, expresión en público, creatividad, destrezas artísticas, cultura emprendedora y habilidades investigativas.

El macro-proceso se evaluó a partir de matrices DOFA, utilizadas como insumo para la elaboración de la tabla de mejoramiento continuo como se muestra a continuación:

Componente: Curricular						
Objetivo: Definir directrices claras de trabajo para la consolidación del proyecto de vida en los estudiantes de todos los ciclos						
Debilidad	Acciones		Indicadores	Fuente de verificación	Fecha	Responsable
	Actividades	Tareas				
Establecimiento del cronograma desde principio de año.	Reunión del grupo líder Minga 2010.	1. Planeación del cronograma 2010.	Nº de actividades Minga X 100 / Nº total de actividades institucionales.	Documento escrito y presentación Power Point.	Feb. 2010	Yaneth Ruiz Maritza Cárdenas
		2 Socialización del cronograma ante la comunidad.	Nº de personas que asisten a la socialización X 100 / Nº	Lista de asistencia.	Feb. 2010	Yaneth Ruiz Maritza Cárdenas

Componente: Curricular						
Objetivo: Definir directrices claras de trabajo para la consolidación del proyecto de vida en los estudiantes de todos los ciclos						
Debilidad	Acciones		Indicadores	Fuente de verificación	Fecha	Responsable
	Actividades	Tareas				
Estudiantes, docentes y padres de familia apáticos al trabajo pedagógico.	Diseño de estrategias para motivar a quienes no quieren participar.	Sensibilización sobre la importancia del proyecto en direcciones de curso, en el trabajo de aula y en asambleas de padres.	Nº de cursos sensibilizados X 100 / total de cursos.	Asistencia a los encuentros de dirección de curso y asamblea de padres.	Marzo 2010	Maritza Cárdenas Directores de curso.
Sistematización de la propuesta y los resultados.	Sistematización y elaboración del documento escrito.	Recopilación de las experiencias en cada ciclo y sistematización de las mismas en un documento.	Nº de experiencias Minga X100/ total de experiencias institucionales.	Documento escrito de los avances Minga y presentación en Power Point.	No-viembre de 2009	Yaneth Ruiz Maritza Cárdenas Raúl Yate

Tabla N° 1. Plan de mejoramiento Minga 2009-2010

¿Cuáles son los resultados de la experiencia pedagógica?

- Es posible unificar criterios pedagógicos para que las distintas disciplinas se integren alrededor de un objetivo común.
- Mediante el proyecto se ha enriquecido el trabajo de aula, haciendo que el conocimiento sea realmente significativo y útil para la vida.
- Las herramientas de evaluación han permitido identificar fortalezas y debilidades que se han ido superando mediante los planes de mejoramiento.
- Los estudiantes durante todo el proceso escolar reciben herramientas que los ayudan a estructurar su proyecto de vida con alternativas que los alejan de la violencia propia de la zona.
- Se ha cautivado la atención de un gran porcentaje de estudiantes para involucrarlos activamente en los procesos académicos.
- Las estrategias aplicadas han permitido que los estudiantes se apropien de los diferentes saberes interrelacionándolos en la solución de situaciones propias de la vida.
- A partir del proyecto la institución ha logrado aplicar la nueva propuesta educativa que implica la distribución de las asignaturas en campos de conocimiento y la reestructuración por ciclos.
- Se están brindando alterativas para mejorar los ingresos familiares y para el aprovechamiento del tiempo libre, lo que favorece a los habitantes del sector al minimizar su participación en grupos que alteran el orden público.
- Los reportes ante el Cadel relacionados con agresiones físicas dentro y fuera de la institución han disminuido considerablemente.
- Se definieron las estrategias para estructurar en cada uno de los estudiantes un proyecto de vida lejos de la violencia.
- Las estrategias de evaluación han permitido el seguimiento continuo del trabajo de aula y del proceso general.

¿Cuál es la conclusión?

Los procesos colectivos y el trabajo interdisciplinario, indudablemente, re-significan la labor docente y permiten minimizar las problemáticas propias del momento histórico que estamos viviendo. Al dejar atrás antiguos paradigmas de simplificación se puede encaminar a la comunidad educativa hacia el despertar de la complejidad, entendida como el tejido humano que establece distintos sentidos a los micro y macro-sistemas que forman parte de nuestro entorno, con sus antagonismos, sus incertidumbres y sus diferencias. De esta manera aumentan nuestras posibilidades de comprender el mundo, de interactuar en él, de entender que éste es parte de nosotros y nosotros parte de éste.

La experiencia Minga Tenerife, sin lugar a dudas, ha generado en la comunidad fuertes lazos afectivos, mayor sentido de pertenencia y el fervoroso deseo de seguir retroalimentando los saberes propios de nuestras disciplinas, con los saberes de otras, para convertirnos en gestores de cambio ante los funestos efectos de la globalización.

Galería de fotos



Referencias

Arroyave, D. (2003). “La evolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: encuentro entre el pensamiento moriano y la pedagogía” en *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*.

Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, UNESCO, Corporación para el desarrollo complexus, Ecuador, Quito.

Gómez, R. (2003). “*Comunicación y complejidad*” en *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, UNESCO, Corporación para el desarrollo complexus, Ecuador, Quito.

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa. Barcelona.

Oviedo, Y. del C. (2009, octubre). “*Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento*” en *Apertura*[en línea], Núm. 1, Vol. 1. Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num11/REVISITA-ELECTRONICA/Articulos%20html/Articulo_6.html

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Recorriendo Usme 2004: Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Edison Ltda. Bogotá, p. 91.

Aguayo, R. (1993). *El método Deming*. Los fundamentos sobre calidad y dirección de empresas que el famoso experto enseñó a los japoneses. Vergara. Buenos Aires.

De Gregori, W. (1999). *El poder de tus tres cerebros*. Edit. Cipres, Bogotá. En *Pedagogía Integral Solidaria*. Módulo de comunicación. Editorial UCC. Bogotá, Colombia. 2009, p. 16-17.

Deming, W. E. (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis*. Editado por Díaz de Santos, Madrid, España, p. 412.

Franco, C. A. (2000). *Como mejorar la eficiencia operativa utilizando el trabajo en equipo*.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: una teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós. Barcelona.

Morin, E. (1995). *Sociología.Technos*. Madrid.

_____. (2000). *La mente bien ordenada*. Seix Barral.

_____. (2004). *Los 7 saberes para la educación del futuro*.

Proyecto Educativo Líderes Siglo XXI. (2007). *Calidad en la gestión de las instituciones educativas, Conceptualización*. Bogotá. Guía 1, p. 15.

Tierno, B. (2001). *Psicología Práctica de la vida Cotidiana*. Edición Temas de Hoy, S.A., p 77.

Yaffee García, L. (2008). *Resultados del foro taller sobre “Arte y Cultura como estrategia para prevenir la violencia social”*. Comisión de Seguridad Hemisférica de la OEA. Washington, D.C. 17 de enero.

Webgrafía

Estupiñán, C. A., Sáenz, D.C. y Forero, L. A. (2010). *La interdisciplinariedad una opción para el trabajo pedagógico* [en línea]. Disponible en: http://www.iered.org/archivos/GProyecto_CTS-INEM/La_interdisciplinaridad.pdf, recuperado: 4 de septiembre de 2010

Morin, E. (1997). *Sobre la interdisciplinariedad* [en línea]. Disponible en www.pensamientocomplejo.com.ar. Buenos Aires. Argentina consultado, recuperado: 29 de agosto de 2010.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2010

Las actividades de Innovación y la Investigación son indicativos del nivel de desarrollo científico y tecnológico del país en el área de la educación, la producción académica, la creación de didácticas, metodologías o la sencilla sistematización de la experiencia de aula, que enriquecen la vida escolar porque se convierten en herramientas de trabajo para el mejoramiento de contenidos y métodos de trabajo de los maestros y la Institución Escolar.

El presente libro brinda a la comunidad educativa, los resultados de los trabajos ganadores, cinco temas de innovación y cinco de investigación, realizadas por Adriana Corredor Ortíz, Elsa María Bocanegra, Adriana Patricia Huertas Bustos, Pedro Galvis Leal, Evaldo Rafael Rubio Ortíz, Sora Inés Carvajal Jojoa, Rubén Darío González Garzón, Freddy Alexander Tobo Pulido, Ingrid Vera Ospina, Cielo Ibáñez, Fernando Cuervo Galindo, María Yaneth Ruíz Ávila, Maritza Cárdenas Bermúdez y Nelson Enrique Laguna Rodríguez. El objetivo es promover la socialización y reflexión entre los docentes para estimularlos a seguir el ejemplo de quienes pese a las dificultades y limitaciones, son representativos de lo que puede hacerse y producirse en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá.

El IDEP, exalta el valor de estos trabajos, la actitud abierta de sus autores a la crítica constructiva y su interés en comunicar los resultados de su trabajo.



ISBN : 978-958-8066-94-3



9789588066943

